

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ

SIMONI VILANT DE BIASI

**O PROFESSOR E QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS
RESULTADOS DO SAEB NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ**

**CURITIBA
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ
SIMONI VILANT DE BIASI

**O PROFESSOR E QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A
PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEB NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Curso de Mestrado em Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rose Meri Trojan

CURITIBA
2009

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenancio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Biasi, Simoni Vilant de

O professor e a qualidade do ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná / Simoni Vilant de Biasi. – Curitiba, 2009.
139 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rose Meri Trojan
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino – Qualidade. 2. Formação de professores. 3. Avaliação educacional. 4. Educação – Políticas públicas. 5. Reforma educacional. I. Título.

CDD 370.981



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **SIMONI VILANT DE BIASI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a ROSE MERI TROJAN, DR^a MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI e DR^a ANDRÉA DO ROCIO CALDAS arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O PROFESSOR E QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEB NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ROSE MERI TROJAN	<i>Rose Meri Trojan</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI	<i>McCavazotti</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a ANDRÉA DO ROCIO CALDAS	<i>Andréa Roldes</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 25 de agosto de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

À Lavínia, por me mostrar, todos os dias, a
possibilidade de ser melhor.

Meus sinceros agradecimentos,

À Prof^a. Rose Meri Trojan, pelas orientações, mas, sobretudo, pela amizade construída no período do mestrado.

Às professoras Andréa Caldas, Cláudia Barcelos e Maria Auxiliadora Cavazotti por aceitarem fazer parte da minha banca, e pelas contribuições, observações e considerações no exame de qualificação.

Aos Professores do mestrado, Tais, Noela, Monica, Ângelo, Andréa Gouveia e Rose pelo aprendizado compartilhado nas aulas.

À minha mãe, que mesmo com as dificuldades da vida nunca perdeu a esperança de que seus filhos fossem homens conscientes do seu papel na sociedade.

À Tânia, amiga e companheira, que com seu carinho e amizade me ajudou a superar os instantes mais difíceis do mestrado.

À Giselle, em especial, pela amizade e pelo partilhamento das alegrias e tristezas, certezas e incertezas, anseios e expectativas sobre a vida pessoal, acadêmica, e profissional.

Aos colegas do Mestrado: Giselle, Luisa, Marilene, Sérgio e Wilson com os quais comecei a trilhar o caminho acadêmico.

RESUMO

Esta pesquisa toma como ponto de partida que há necessidade de educação de qualidade para todos, como condição de formação humana, e que esta se dá por meio da transmissão dos conhecimentos e dos elementos culturais considerados básicos para a vida social. Para identificar fatores relacionados aos docentes que apresentam impacto no atendimento dessa necessidade, realiza-se aqui uma análise das relações que se estabelecem entre as condições de formação e de trabalho dos professores de 8.^a série da escola pública do Paraná com a proficiência estudantil. Assim, esta investigação lança um olhar sobre as condições docentes e analisa como estas se constituem em peças importantes na construção da qualidade de ensino. Para a análise dessas relações foram utilizadas as informações apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003. A pesquisa aponta a necessidade de políticas públicas de formação e de trabalho para os docentes como condição prioritária para a realização da qualidade do ensino.

Palavras chave: qualidade de ensino; formação do professor; condições de trabalho docente.

ABSTRACT

This research supposes that qualified education for everybody is a necessary condition for human formation, and that it is reached by means of transmission of cultural elements considered basic for social life. In order to identify the factors related to teachers, which could contribute to satisfy that condition, we examine here how the conditions of formation and of work of teachers of 8th stage in public schools of Paraná are related to proficiency of students. So, this investigation is concerned about the conditions of teaching and examines their importance for the construction of quality of teaching. The analysis is based on informations presented by National System of Evaluating Basic Education (SAEB) 2003, and shows that public policies of formation and of work for teachers are the most important condition for quality of teaching.

Keywords: quality of teaching; formation of teacher; conditions of teaching work

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- QUESTÕES SELECIONADAS	16
QUADRO 2 - MÉDIA DA PROVA BRASIL E NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO DOS ALUNOS	36
QUADRO 3 - NÚMERO DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ.....	91

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 - ESCOLARIDADE DOCENTE E O DESEMPENHO ESTUDANTIL NO PARANÁ.....	89
TABELA 2 - NÚMERO DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ.....	90
TABELA 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESEMPENHO	94
TABELA 4 - A UTILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESEMPENHO.....	94
TABELA 5 - TEMPO DE DOCÊNCIA E O DESEMPENHO.....	98
TABELA 6 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA MESMA ESCOLA E O DESEMPENHO.....	99
TABELA 7 - SALÁRIO BRUTO DOCENTE E O DESEMPENHO.....	103
TABELA 8 - SALÁRIO BRUTO E A FORMAÇÃO DOCENTE	104
TABELA 9 - SITUAÇÃO TRABALHISTA E O DESEMPENHO	107
TABELA 10 - VÍNCULO TRABALHISTA E SALÁRIO	107
TABELA 11 - VÍNCULO TRABALHISTA E OUTRA ATIVIDADE QUE GERA RENDA.....	108

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOBE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e de Administração escolar

ANPED – A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidações das Leis do Trabalho

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério de Educação e Cultura

NUPE – Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

PSPN – Piso Salarial Nacional Profissional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFPR – Universidade Federal do Estado do Paraná

UMDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A QUALIDADE DO ENSINO NO BRASIL	19
1.1 Considerações sobre o conceito de qualidade	19
1.2 A qualidade da educação e do ensino	20
1.3 Os significados atribuídos à qualidade de ensino no Brasil	22
1.4 Qualidade de ensino: o estabelecimento de um padrão de qualidade	33
1.5 O professor como elemento de construção da qualidade	40
2 QUALIDADE DE ENSINO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	42
2.1 Reforma educacional e o papel do professor	43
2.2 Políticas de profissionalização docente nos anos 1990	47
2.3 Políticas de formação de professores nos anos 1990	52
2.4 Políticas de valorização docente	63
3 O PROFESSOR PARANAENSE DA 8. ^a SÉRIE E AS CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO SAEB.....	68
3.1 A Função da Avaliação Educacional	68
3.1.1 A avaliação de sistemas de ensino: uma tentativa de mensurar a qualidade de ensino	71
3.1.2 O SAEB e a qualidade do ensino	78
3.1.3 O SAEB e o professor	84
3.1.4 Questionário do SAEB aplicado aos professores.....	84
3.2 A Formação do professor paranaense	87
3.2.1 Formação inicial	88
3.2.2 Formação continuada dos professores paranaenses.....	93
3.3 A carreira e as condições de trabalho dos professores paranaenses	96
3.3.1 Tempo de serviço	97
3.3.2 Salário e carreira	100
3.3.3 Situação funcional	105
3.4 O Saeb e o professor: limites e possibilidades.....	109
Conclusão	112
Referências	121
ANEXO – Questionário do Professor	127

INTRODUÇÃO

O debate sobre o problema da falta de qualidade no ensino brasileiro tem travado discussões sobre quais elementos e quais condições se associariam para determinar a superação desta baixa qualidade. Porém, um obstáculo invariavelmente aflora nessas discussões, a inexistência de um conceito unívoco sobre o que se espera de um ensino de qualidade. Esta dificuldade está ligada às várias interpretações que a locução *ensino de qualidade* enseja, tendo em vista que uma ou outra interpretação oscila em função dos valores políticos e ideológicos que estão associados às representações e aos interesses que os sujeitos têm sobre o que tem valor no mundo social.

Acresce que, como ensina Vitor Paro, quando os objetivos que se pretende buscar com a educação não são suficientemente explicitados e justificados pode acontecer a não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos (PARO, 2001, p. 33).

Para acompanhar a qualidade da educação brasileira, a partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro passou a contar com um o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – que recebe o nome de SAEB¹ – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – que recebe o nome de Prova Brasil (MEC, 2008).

As avaliações do SAEB² produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira – específica por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal – por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostras de alunos de 4.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e da 3.^a série do ensino médio.

¹ Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. (MEC, 2008)

² Refere-se à Avaliação Nacional da Educação Básica e não ao Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, o SAEB procura identificar as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos que ela dispõe (MEC, 2008).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirma que, por meio do levantamento dos dados desta avaliação são instituídas medidas contextuais, além das de aprendizagem, que permitem indicar quais fatores da escola, de sua gestão e dos seus docentes contribuem para a construção da qualidade da escola pública brasileira (MEC, 2006).

A análise dos resultados desses instrumentos busca apresentar indicações do efeito destes fatores sobre o desempenho. Sobre os professores, o SAEB oferece informações que incluem as variáveis sobre sexo e idade, formação e experiência profissional (tempo de trabalho na área da educação e regência de classe, escolarização e capacitação), situação funcional (situação trabalhista, salarial e de carga horária), prática docente (planejamento, livro didático e opinião sobre a aprendizagem dos alunos) e organização e favorabilidade do ambiente da escola (participação dos professores na gestão escolar e opinião sobre as condições de trabalho). Para o ministério, mediante o resultado da proficiência dos alunos é possível avaliar as condições que se associam e indicam a qualidade do ensino (MEC, 2006).

Nesse sentido, esta pesquisa se insere na discussão acerca das condições relacionadas ao professor e no que essas interferem na qualidade do ensino. A problemática que move esta pesquisa é saber quais são as condições de formação e de trabalho dos professores da 8.^a série do Paraná e como estas condições interferem na qualidade de ensino.

Todavia, a hipótese que sustenta esta pesquisa é a de que a qualidade do ensino depende da qualidade, entre outros, dos elementos que constituem a profissão docente e por isso, questões acerca das condições de formação e de trabalho precisam ser identificadas para definir um padrão de qualidade.

É fato que, nos últimos anos, as políticas públicas – influenciadas por organismos multilaterais – trouxeram ao centro de suas preocupações um modelo de desenvolvimento profissional dos professores tendo em vista a

melhoria na qualidade do ensino. Como também é inquestionável que o professor é peça fundamental na conquista dessa qualidade e que o nível de qualidade docente é, também, determinado pela qualidade das condições a partir das quais a profissão se realiza.

Metodologicamente foram adotados os seguintes procedimentos: o referencial teórico foi realizado a partir da seleção de estudos sobre qualidade do ensino, avaliação educacional, profissionalização docente e condições docentes, de formação e de trabalho. Nesta seleção, destacam-se alguns autores: Paro, 2001, Oliveira & Araújo, 2003, Gentili, 1997, Shiroma, 2003, Enguita, 1997, Soares & Marotta 2009, Soares, 2008, Dourado, 2007, Kuenzer 1999, Dubet, 2004; Seleção e organização dos dados³ do SAEB (dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC) no que diz respeito à proficiência dos alunos da 8.^a série e às informações sobre as condições docentes e, por último, a análise dos fatores relacionados aos docentes que apresentam impacto nos resultados do sistema de avaliação.

No que se refere à seleção de questões do questionário respondido pelos professores, foram selecionadas aquelas referentes às políticas públicas docentes, por estas estarem diretamente ligadas à qualidade e à política pública de ensino.

No quadro abaixo seguem as questões selecionadas referentes à formação e condições de trabalho com os fatores explicativos de cada âmbito:

³ Dados disponíveis no Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Fatores explicativos		
FORMAÇÃO	Escolarização	<ul style="list-style-type: none"> • Nível máximo de escolarização.
	Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> • Participa de atividade de formação continuada.
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Experiência Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Anos de trabalho no magistério; • Anos de trabalho na mesma escola; • Tempo de regência na mesma turma; • Número de escola que trabalha; • Quantas horas-aula ministra por semana.
	Situação funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Situação trabalhista na escola; • Salário bruto como professor. • Situação Funcional

QUADRO 1- QUESTÕES SELECIONADAS

FONTE: MEC/INEP/SAEB DE 2003

Para o cruzamento das informações dos professores com a média dos alunos na prova do SAEB, o modelo de análise usado nessa pesquisa organizou a média da proficiência (cada aluno foi testado em apenas uma disciplina) da turma agrupada com o professor da disciplina, por meio de tabelas. Assim, teve-se um modelo de análise das variáveis, no qual articula-se a média da proficiência dos alunos com as características dos professores, a fim de verificar a interferência ou não da formação e das condições dos docentes no desempenho escolar desses alunos.

A variável tomada dos dados dos alunos foi a média obtida pelo conjunto *aluno* na prova de língua portuguesa e de matemática que é organizada por escala crescente, da nota menor para a nota maior. Essa nota é interpretada pelas competências e habilidades que os alunos devem desempenhar nas séries frequentadas, definindo o que é saber para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14. Por exemplo, a nota em leitura de um aluno na prova é classificada em 8 níveis. Este grande número de níveis é usado simplesmente porque a escala usada para registrar a nota dos alunos de quarta série é a mesma utilizada para alunos de oitava série. Com isso, espera-se, naturalmente, que alunos da 4.^a série tenham notas menores e estejam situados em níveis mais baixos. No entanto, é preciso estabelecer claramente acima de qual desses níveis um aluno deve estar quando domina a

competência leitora de forma adequada. Assim, define-se que os alunos da quarta série devam alcançar média acima de 200 pontos e os de oitava série acima de 275. Esses parâmetros foram reformulados e adotados a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC, 2008).

A utilização homogênea do escore da turma e não do rendimento nas provas individuais dos alunos se deve à necessidade de relacionar as médias com os dados referentes à formação e às condições dos professores das disciplinas pesquisadas.

Dada a necessidade de limitar a abrangência da pesquisa, a escolha dos professores da 8.^a série das escolas públicas do Estado do Paraná definiu-se pela exigência de qualificação em nível superior nas áreas específicas de conhecimento. A análise dos professores da 4.^a série seria mais complexa, já que estes podem ter formação em nível médio e são unidocentes, ou seja, ministram aulas de todas as disciplinas.

O número de elementos da amostra será de 142 professores e 1.920 alunos: 959 alunos de língua portuguesa e 961 alunos de matemática, que correspondem ao conjunto dos alunos e professores de 8.^a série do Estado do Paraná, avaliados pelo SAEB de 2003, que, por sua vez, consistem nos dados disponíveis referentes àquele ano no período de realização desta pesquisa.

A organização dos dados corresponde à divisão feita por quartis do conjunto da amostra. A pesquisa analisa os professores que tiveram seus alunos classificados no 1.^o quartil – 25% do total dos resultados situados no extremo inferior – e no 4.^o quartil – 25% dos resultados, situados no extremo superior.

Considerando que a escala desejada para os alunos de 8.^a série é de 275 pontos, verificou-se que as médias apresentadas pelos alunos do Estado do Paraná foram baixas, o que expressa uma grande preocupação quanto à qualidade de ensino das escolas do Paraná. As notas variam numa escala de 178,61 a 289,25 em língua portuguesa e de 210,70 a 312,46 em matemática.

Esta pesquisa se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo situa o debate da qualidade do ensino no contexto das políticas educacionais recentes, do período que antecede a Constituição Federal de 1988 (CF) até os dias de hoje, em todo o Brasil. O objetivo é verificar como o conceito de

qualidade se apresentou no cenário educacional, qual a sua correspondência com as práticas realizadas no âmbito das políticas educacionais e como se definiu, a partir dessas, um padrão de qualidade, e a relação deste padrão com as condições docentes.

No segundo capítulo se faz uma discussão sobre as políticas docentes, especificamente as associadas à construção da qualidade de ensino, discutindo e situando as políticas de formação e profissionalização na constituição dessa qualidade.

No terceiro capítulo discute-se avaliação de sistema adotada pelo Estado Brasileiro como instrumento para avaliar e regular a qualidade do ensino, em seguida apresenta-se a análise das condições de formação de trabalho dos professores, relacionada com a proficiência dos alunos da 8.^a série do Paraná, informadas pelo SAEB, frente à construção da qualidade.

1 A QUALIDADE DO ENSINO NO BRASIL

Para realizar uma análise sobre as condições docentes e a qualidade do ensino faz-se necessário iniciar por um estudo sobre o conceito de qualidade. Desse modo, inicia-se discutindo o conceito de qualidade de educação e de ensino, os significados que foram atribuídos à qualidade do ensino no Brasil do período que antecede a Constituição Federal de 1988 (CF) até os dias de hoje e o estabelecimento de um padrão de qualidade.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE

Qualidade associa-se a valor, àquilo que é digno de reconhecimento e de satisfação. A palavra qualidade confere uma marca de garantia e de reconhecimento à realidade a qual se aplica. Por esta razão, a busca da qualidade está presente em todas as atividades humanas e nas situações concretas que envolvem critérios de valor. Por exemplo, quando se fala da qualidade de vida das pessoas de um país ou região, da qualidade da água, do alimento e do ar, da qualidade de um serviço prestado, entre outras, se está referindo a um determinado padrão que satisfaz tais necessidades.

Como a palavra *qualidade* imprime um reconhecimento, o ser humano, como criador de valores, ao se deparar com situações reais de uso dos objetos avalia e julga a sua qualidade com o grau de satisfação proporcionado. Mas não é fácil definir *qualidade*. As palavras escondem significados que se relacionam à concepção e expectativa definidas por meio de diferentes valores.

Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araujo (2003) destacam que o termo qualidade é uma palavra que enseja vários sentidos, a saber, comporta diversos significados e, por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes de seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas.

Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos ao termo qualidade apresentam múltiplas respostas, segundo os interesses, as necessidades, as representações, os valores, as experiências, as demandas, as exigências sociais e a posição social dos sujeitos (ENGUITA, 1997, p. 95). Assim, na qualidade coexistem finalidades e objetivos diferentes.

Destarte, como saber se a qualidade de algo que se realiza em relação a uma determinada finalidade garante o reconhecimento e atende as expectativas dos interessados? No caso do ensino, a qualidade está intrinsecamente relacionada com as finalidades e os objetivos que se colocarem para educação. Esclarecer as finalidades da educação e os meios para a sua realização é a primeira aproximação necessária para a definição do ensino de qualidade.

1.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO

A qualidade de um objeto, seja ele material ou imaterial, só pode ser definida a partir de um conceito do próprio objeto. Assim, Saviani define um conceito de educação:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (...) o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1992, p. 22)

Assim, a educação se efetiva como processo de formação e de emancipação dos seres humanos, no qual as pessoas apreendem valores, comportamentos, hábitos e se apropriam dos conhecimentos necessários para viver em uma determinada sociedade. Num sentido amplo e político, o processo educativo é uma das conduções para a auto-realização dos indivíduos, ou seja, a sua auto-emancipação.

Para tanto, a escola como instituição educativa deverá ser um espaço onde se realize a transmissão dos conhecimentos e da cultura em geral,

atendendo às necessidades de humanização da população. A escola terá de ser participativa e realizar o ensino, por meio da seleção dos saberes que organiza em conteúdos em áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática, linguagens etc.) e transmitir esse conteúdo aos alunos por uma série de atividades didáticas que desenvolve.

Para a realização do fim que o ensino se propõe, faz-se necessário definir os critérios pedagógicos e sociais de avaliação dos padrões de desempenho estudantil adequado para a qualidade de ensino desejada. Dessa forma, definir a qualidade do ensino implica necessariamente, ter uma definição de que educação se deseja para então fazer um juízo de valor.

Nesta pesquisa, o conceito que representa a expressão *qualidade de ensino* está fundamentado nos pressupostos de educação humanista e emancipatória. A educação humanista compreende a escola como um lugar de formação de sujeitos sociais, como um espaço em que se desenvolvem no ser social as dimensões do *trabalho* – não só em relação à inserção no mundo do trabalho, mas tomando o trabalho como princípio educativo – da *cultura* – da apropriação da cultura universal – da *política* – da emancipação do sujeito na condição de dirigente e partícipe ativo da sociedade a qual pertence (GRAMSCI, 1989). Quanto ao conteúdo, segundo a educação humanista, as escolas devem ensinar:

Os primeiros elementos da nova concepção do mundo, lutando contra as concepções do homem dadas pelo ambiente tradicional, além, naturalmente, dos instrumentos primordiais da cultura: ler, escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres, isto é as primeiras noções sobre o Estado e a Sociedade. (GRAMSCI, 1989, p. 67)

Assim, na educação humanista, o ensino de qualidade se nutre de um método pedagógico, no qual as práticas sociais e a mediação entre indivíduos e sociedade são os motores do processo de aprendizagem e os critérios são “aqueles que garantem a democratização radical da educação” (GENTILI, 1997, p. 172) por meio de um padrão unitário de qualidade.

A busca de um padrão de qualidade tem como ponto de partida a explicitação de um conceito de qualidade que permita avaliar tanto o processo quanto os resultados decorrentes das ações educacionais, para então formular

políticas fundamentais ao processo educativo, na medida em que a educação é um instrumento necessário para a construção de uma sociedade igualitária.

1.3 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

No contexto educacional brasileiro, ao longo da história, a mobilização pela qualidade de ensino deu-se em diversas situações, porém sempre impulsionada por expectativas variadas que incorporavam demandas e objetivos e significados distintos. Daí que o significado de qualidade nem sempre apareceu ou aparece com definição clara, objetiva e consensual.

A mobilização em busca da qualidade assumiu papel central em diversos movimentos sociais representativos da educação, entre os legisladores e nos setores que constituem a comunidade educativa brasileira⁴. Várias instituições apresentaram propostas de mudança na educação escolar, teoricamente vinculadas à melhoria da qualidade do ensino, porém sempre houve divergências quanto aos indicadores de qualidade, o que torna complexa a compreensão do papel atribuído à educação no processo de desenvolvimento do país.

Segundo Enguita (1997, p. 98) é possível discutir o conceito de qualidade de ensino a partir de realidades sociais distintas. Se para alguns, a educação pode ser instrumento de emancipação e de possibilidade de construção de relações menos desiguais, para outros a educação pode ser mecanismo de perpetuação e de reprodução das desigualdades.

Esse mesmo autor analisa a qualidade de ensino a partir de três momentos distintos. Num primeiro momento, identifica a qualidade com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: gastos públicos aplicados, custos por aluno, por professor, duração da formação escolar, nível de salário dos professores, etc. Para o autor esta é a lógica do “Bem-Estar”, a lógica dos serviços públicos, dos quais, em síntese, pretende medir a qualidade tendo como referência os gastos públicos aplicados à educação (ENGUITA 1997, p. 98).

⁴ Fórum em defesa da escola pública.

Num segundo momento, o autor analisa a qualidade do ensino voltando sua atenção não mais diretamente para os gastos em recursos (humanos e/ou materiais), mas para os processos, nos quais se busca obter o resultado máximo com o mínimo custo. Ou seja, a lógica da produção empresarial privada usada na educação, pública ou privada.

Enguita (1997) afirma que hoje a lógica é a da competição no mercado que predomina e a qualidade do ensino passa a ser medida baseada nos resultados obtidos pelos estudantes, tais como: taxa de evasão e repetência, egressos dos cursos superiores, taxas de aprovação, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.

As discussões sobre a qualidade do ensino dos sistemas educacionais a partir do início da década de 1980 apontaram uma série de indicadores que atestavam a inadequação de suas escolas aos “novos tempos”. As altas taxas de evasão, a “queda” do nível dos alunos, a crise de disciplina e o surgimento de disciplinas optativas em detrimento das tradicionais são alguns dos indicadores que desde então colocam a questão da qualidade de ensino no centro dos discursos dos responsáveis pelas políticas educacionais (ENGUITA, 1997, p. 99).

Na história do sistema educacional brasileiro, nos anos de 1980, esse conceito de avaliação da qualidade do ensino, baseado em indicadores estatísticos, foi incorporado pelas políticas públicas como oposição ao discurso da democratização das oportunidades de acesso à escola, de construção de uma escola pública, gratuita, humanista, laica e universal. Esse discurso fazia parte do contexto pós ditadura militar, no período de elaboração da nova constituição.

O critério do Estado para a qualidade de ensino era a garantia da incorporação da população à escola. Oliveira e Araujo (2003) analisam o direito à educação à luz das modificações pelas quais passou a educação brasileira nos últimos anos, chamando a atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental. Os autores contrapõem os notáveis ganhos obtidos no acesso à escola aos desafios deles decorrentes.

O significado de qualidade definido pelas políticas educacionais, nos anos de 1980, construiu-se a partir da ampliação quantitativa das

oportunidades de acesso aos serviços educacionais. A qualidade buscada era a superação da dificuldade de acesso dos socialmente excluídos no sistema educacional.

Do ponto de vista da educação escolar como instrumento de apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, o conceito de qualidade apresentado pelo Estado dos anos 1980 apresentava limites quanto ao valor formativo daquele realmente oferecido pelo ensino.

Para Araújo e Oliveira (2003), na década de 1980, “o critério de qualidade foi condicionado pela oferta limitada. A política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era relativamente simples: bastava construir prédios escolares”.

A demanda pela ampliação de vagas no contexto pós-ditatorial era muito mais urgente do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a essência da demanda era mais de ordem quantitativa do que propriamente qualitativa.

Para Oliveira e Araújo (2005), a universalização do acesso não proporcionou o alcance da qualidade do ensino, no sentido de que todos tivessem acesso igualitário aos conhecimentos. Na verdade foi uma *quase universalização*, pois ainda não se pode afirmar que a universalização esteja dada.

O problema do acesso à escola, nesse período constituinte de expansão massiva da escola pública foi organizado na maioria das vezes de forma displicente, assentado em critérios quantitativos, no aumento do número de salas de aula e na readequação e racionalização do espaço físico já existente. Tal situação levou à consolidação da baixa qualidade do sistema de educação pública.

Beisiegel (1999) chama atenção para o fato de que o significado da qualidade do ensino se relaciona com o contexto social no qual a educação escolar se situa. Para quem não tinha acesso à educação escolar, mesmo este ensino de má qualidade, que se efetivava somente pela garantia da matrícula, representava naquele momento uma indiscutível melhoria, isso não significa, obviamente, que as evidentes deficiências da escola pública sejam aceitáveis.

É preciso melhorar as condições de funcionamento da escola. Mas as avaliações da qualidade da escola não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino como consequências do processo de sua expansão às classes populares (BEISIEGEL, 1999, p. 38).

Segundo Paro (2001, p. 91-92), de fato, a garantia de acesso das crianças e jovens à escola se configurou como um ponto positivo, mas era preciso ir além, garantir que escola seria mais que um local onde se agrupavam crianças e jovens em condições precárias, atendidos por profissionais com salários e condições de trabalho envilecidos. Era necessário e urgente que além de garantir as matrículas das crianças e dos jovens, garantir a permanência do aluno na escola e planejar a educação escolar para a formação humana, entendida como “o viver bem”, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. A primeira condição para propiciar isso é que a educação garanta condições de sujeito tanto para o educador quanto para o educando.

O signifiante de qualidade do ensino no período Constituinte, da década de 1980, que se construiu a partir do argumento da universalização da escolarização no Brasil adquiriu novos conteúdos na década de 1990, considerando o acesso, permanência e aquisição efetiva do conhecimento. A questão do acesso à educação básica, especialmente ao ensino fundamental, não seria mais um problema para o Estado. Nessa década, o problema que era de acesso à escola, que antes fora para poucos, se converteu em um problema de ordem qualitativa.

A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. No contexto global, vários foram os países que realizaram reformas em função das transformações nas esferas econômica, social e cultural. Nesse momento, segundo Popkewitz (1997), as reformas no âmbito da escolarização constituem-se em um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação.

Essas transformações foram oriundas do processo de globalização econômica, da reestruturação dos processos produtivos, das transformações tecnológicas e das novas organizações do trabalho. Assim, a questão da

qualidade do ensino tomou novo impulso, embalada pela acirrada competição da economia internacional.

Portela e Oliveira (2005, p. 6-7) afirmam que:

Com efeito, se até a década de 1980 podemos perceber certa identidade entre a ideia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos se as possibilidades de estabelecimento de padrões de qualidade como medida necessária e urgente para a garantia do direito à educação na década seguinte, esses princípios serão preteridos por aqueles ligados a uma lógica eminentemente empresarial, que enfatizam as ideias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto.

Tanto no cenário brasileiro como no cenário internacional, a educação e as políticas educacionais ganharam novos conteúdos, objetivos e finalidades. Nesse contexto, a busca da qualidade do ensino passa a ser o motor das políticas educacionais, estas, porém, foram atreladas a uma concepção denominada neoliberal, segundo a qual os critérios de qualidade do ensino são idênticos aos formulados pelas empresas reestruturadas: adaptabilidade, flexibilidade, empreendedorismo, competências, autonomia, autocontrole, competitividade, rentabilidade, qualidade total, etc.

Essas políticas, especialmente, as educacionais, foram fortemente influenciadas por diretrizes e orientações advindas de compromissos multilaterais, balizados por conferências mundiais, acordos e publicações.

Como marco do novo contexto educacional que se instaurava destaca-se, entre outras ações, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por intermédio de várias agências e organismos internacionais. Essa conferência tinha como objetivo traçar as diretrizes e os eixos articuladores para a reforma dos sistemas educacionais dos Estados, cujo resultado foi o Plano Decenal de Educação para Todos, assumido por todos os países signatários que participaram da conferência e admitiram que:

em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de

ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futura uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. (UNICEF,1990)

Na tutoria das reformas educacionais dos estados nacionais, principalmente os periféricos, estariam os organismos internacionais financiadores das mudanças, como o fundo Monetário Internacional de Desenvolvimento (FMI), Banco Mundial (BIRD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e cultura (UNESCO), como principal agência assessora e técnica.

A ideia central dos reformadores estaria na universalização e democratização da informação e das novas tecnologias e na garantia de um padrão de qualidade em todos os níveis, qual seja, uma Educação de Qualidade⁵, a fim de ajustar os sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital. “A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade”. (ENGUITA, 1997, p. 96)

Segundo Waiselfisz (1993, p. 5-6),

A ênfase dada sobre a qualidade de ensino, tanto por organismos internacionais quanto pelos governos nacionais, provocou forte pressão por insumos que permitissem entender as causas dos problemas, diagramar alternativas de superação e avaliar se as ações estavam efetivamente levando em conta a melhoria dos resultados.

Aos Estados, a partir das mudanças no plano estrutural da sociedade, coube o papel de regular e ampliar a cobertura dos sistemas educativos e formular as políticas públicas educacionais respondendo às transformações postas pelo capitalismo.

O pressuposto era de que um novo momento de organização das relações sociais de produção se instaurava e apresentava novas exigências, não apenas de reforma do Estado e da economia, mas dos processos formativos dos seres sociais. (COELHO, 2009, p. 30)

⁵ Plano de Ação em Educação, adotados por chefes de Estados e Governos (2002).

Nesse contexto de reforma do Estado no campo educacional brasileiro são apresentadas políticas educacionais influenciadas pelos projetos educacionais dos organismos multilaterais. Sobre a formulação do Plano Nacional de Educação, foi declarado que:

A fim de garantir que o documento preliminar expressasse não a visão particular do Ministério da Educação, mas aquela que tem permeado as manifestações de todas as entidades envolvidas com a educação, incorporando o consenso já atingido, foram utilizados, na elaboração do projeto, documentos recentes que resultaram de ampla discussão nacional. Plano Nacional de Educação. O mais importante deles foi o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. (MEC, 1998)

O conceito de qualidade concebido pelos orientadores das políticas educacionais nacionais determinava-se a partir das informações do rendimento, para então apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO, 2007, p. 10).

Essas informações do rendimento poderiam, pensava-se, melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referências de aprendizagem, bem como da indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação (DOURADO, 2007, p. 10).

As referências desse parâmetro da qualidade se estruturavam a partir de algumas competências e habilidades que os alunos deveriam alcançar nos anos de escolarização. Para isso, a UNESCO nomeou uma comissão presidida por Jacques Delors para elaborar um estudo prospectivo sobre a educação do século XX. Nesse estudo, conhecido como relatório Delors, foram definidos os pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser⁶ (DELORS, 1998).

⁶ A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o

Para o alcance da qualidade, segundo os pilares estabelecidos, a UNESCO apontou quatro dimensões a serem desenvolvidas, quais sejam, a pedagógica, cultural, social e financeira. A dimensão pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. Quanto a perspectiva cultural os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirigem. E do ponto de vista social, a educação de qualidade deve contribuir para a equidade, e o ponto de vista econômico, refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação (DOURADO, 2007, p. 7).

Gentili (1997, p. 126) ao analisar o conceito de qualidade, no cenário em que os Estados da América Latina ajustavam as políticas educacionais, embasadas pelos pressupostos educacionais definidos pelos organismos multilaterais, registra que o conteúdo da expressão *qualidade* carregava um discurso utilitarista, negando um processo educativo emancipador para a maioria. Na perspectiva utilitarista apresentada por Gentili as práticas realizadas no âmbito da escola buscavam processos formativos atrelados a um conceito de qualidade embasado por uma dimensão empresarial, não se diferenciando da lógica produtivista e mercantil (1997, p. 126). Nesse enfoque a educação teria um sentido utilitário, o valor da prática educativa é vinculado a uma consecução dos objetivos preestabelecidos para uma finalidade. A finalidade deve responder às demandas e às exigências do mercado.

Esta premissa acerca da finalidade é verificada nos programas de qualidade projetados na linguagem dos administradores e dos organismos indicadores de políticas, como por exemplo, a UNESCO, que utiliza o paradigma de insumo-processo-resultado. (DOURADO, 2007, p. 11). A qualidade é definida relacionando recursos materiais e humanos com resultados. A análise sobre a qualidade do ensino debruça a sua atenção não mais só nos gastos em insumos, mas visa os processos, nos quais se objetiva obter o máximo resultado com o mínimo custo, ou seja, a mesma lógica da

trabalho; *Aprender a viver* juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998).

produção empresarial privada, o que concorda com as afirmações que Enguita colocou nas linhas acima.

A qualidade do ensino, neste caso, refere-se ao grau de correspondência entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, ao nível de eficácia conseguida na tarefa desejada para um determinado fim, ou seja, os produtos previstos para cada etapa da escolarização e sua relação com os resultados. Nesse caso, a prática social da educação, tomada como um processo educativo emancipatório, acaba sendo pouco considerada em detrimento de uma prática utilitarista para um fim determinado pelas exigências da economia.

A forma de obter a qualidade seria buscar os melhores índices nos resultados estudantis, por meio da avaliação das escolas, expressa no desempenho dos alunos. Na perspectiva utilitarista da qualidade de ensino, os indicadores se corporificam na relação qualidade e quantidade (acesso e quantidade e insumos disponibilizados), garantindo assim um padrão mínimo de qualidade, ou seja, garantir pouco a todos. A quantidade condiciona a qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escolas, de alunos e de insumos) determinaria a qualidade da educação. “Em outras palavras: um sistema educacional é eficiente se é competitivo e garante o alcance de uma série de êxitos mensuráveis” (GENTILI, 1997, p. 156).

Nesta perspectiva, o ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, cuja qualidade reside na eficácia econômica de sua consecução, lhes escapando sua função social.

Sobre essas políticas educacionais, Kuenzer (1999, p. 176) afirma que:

As novas políticas, não obstante a cansativa repetição do compromisso com a universalização, na prática, conduzem à polarização das competências, por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de tal modo que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada a curto prazo, embora sem qualidade.

Esta perspectiva apresentada pelas políticas educacionais sobre a função da educação descarta a condição necessária para situar a educação numa perspectiva emancipatória.

Paro (2001, p. 36), contrapondo o conceito de qualidade da política ordenadora da educação escolar expõe que é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou preparar para o mercado de trabalho.

Este autor define como qualidade de ensino a qualificação da atividade adequada a um fim, no caso da escola, ao processo pedagógico que se constitui em verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o educando. É este, de fato, o objeto da ação educativa e que no processo se transforma no produto que se visa realizar. O produto do trabalho é, pois, o aluno educado, ou o aluno com a porção de educação que se objetivou alcançar no processo. Não tem sentido, portanto, identificar a aula ou o processo pedagógico escolar como produto da escola. A aula é uma atividade – o processo de trabalho - não o seu produto. A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de alunos que ela consegue levar a se apropriar do conhecimento. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem (PARO, 2001).

Paro (2001) afirma que o ensino de qualidade deve pautar-se na realização das dimensões de desenvolvimento individuais e sociais dos educandos.

Na medida em que essas dimensões de educação sejam objeto de preocupação explícita das políticas educacionais, se abre a perspectiva de transmissão de ideias, de valores, conceitos, símbolos, hábitos e atitudes e, conseqüentemente, eleva as possibilidades para efetivação de uma educação de qualidade, desde que subsidiada pelas condições materiais adequadas.

No que concerne à qualidade da educação, do ponto de vista da política, percebe-se um conceito equivocado de qualidade. Os objetivos da educação escolar propostos segundo a concepção da política respondem aos interesses limitados do mercado, não correspondendo ao seu sentido próprio, mais amplo, como um processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a chamada humanidade (SAVIANI, 1992).

A perspectiva que coloca o problema da qualidade do ensino sob uma visão economicista pode ser evidenciada nos escritos de Gramsci:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade (...) o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica (GRAMSCI, 1976)

Nesse caso, os indicadores da qualidade não seriam apenas a obtenção de determinados resultados, como a garantia da matrícula e níveis de rendimentos escolar dos alunos, deve incluir também o conjunto de aprendizagens relacionadas com seu desenvolvimento pessoal, afetivo, cultural e intelectual. Os vínculos estreitos entre educação e qualidade não se restringem ao acesso à escola, mas pressupõem que através deste seja possível também a tomada de consciência de si mesmo como sujeito da sociedade.

Para Paro (2001) a escola com qualidade de ensino deve se pautar na realização de objetivos numa dupla dimensão: a individual e a social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe as condições de realizar seu bem-estar pessoal e de usufruir dos bens culturais e sociais postos ao alcance dos cidadãos, em síntese, trata-se de educar para viver bem. A dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua participação na sociedade, de modo, que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos, trata-se, em outras palavras, da necessidade de se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino (PARO, 2001, p. 34).

Porém, a qualidade de ensino definida nas políticas públicas pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, que varia segundo as habilidades e competências dos consumidores, o que pode acabar por negar a condição de direito social conquistado no estado de democracia. A escola, enquanto integrante do processo de educação participa, na sua especificidade, não somente ensinando as habilidades e competências requeridas para uma exigência específica, mas também para proporcionar aos indivíduos as condições para que eles se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade (SAVIANI, 1992, p. 67).

Contudo, percebe-se que cada significante da qualidade assumida pelas políticas não substituiu inteiramente e de uma vez por todas os significantes anteriores, o conceito de hoje não afasta as antigas políticas para o lado, mas convive com elas, de forma elaborada. Isso pode ser retratado pelo projeto educativo, que acompanhou o discurso da democratização no Brasil na primeira etapa da transição da ditadura à Nova República, de uma escola pública, gratuita, humanista, laica e universal que foi preterido em favor de um projeto de formação pautado na qualidade de desenvolvimento das habilidades técnicas para maior eficiência e produtividade do mercado. Mas é precisamente sobre a possibilidade dialética que o termo oferece que é possível que grupos com interesses diferentes construam um conceito que se relacione com as finalidades emancipatórias da educação.

1.4 QUALIDADE DE ENSINO: O ESTABELECIMENTO DE UM PADRÃO DE QUALIDADE

Vários foram os fatores apresentados pelas políticas educacionais mais recentes como expressão e critérios de busca da qualidade de ensino. Tais políticas tomam como argumento que a seletividade de origem socioeconômica pode ser amenizada por meio de fatores intra-escolares que são responsáveis pela baixa qualidade do ensino. Dentre estes fatores o mais ressaltado tem sido a atuação deficiente do professor.

Movida por esse argumento, a LDB afirma no Art. 3.º que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no o art. 4.º, inciso IX, afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A Lei, ao determinar um padrão mínimo de qualidade pela igualdade na distribuição das condições de acesso e permanência, relacionou os indicadores simultaneamente com a eficiência (otimização de recursos) – critério para distribuição dos bens sociais – dos fatores intra-escolares.

Por esta via, o investimento nos fatores intra-escolares poderiam amenizar as desigualdades e a seletividade entre escolas e dentro das escolas, produzindo assim, um resultado educacional de qualidade – isto é, com a distribuição social mínima garante-se um padrão de qualidade no desempenho escolar.

Para explicar o equívoco desse argumento, pode-se contrapor com a posição de Bobbio (1997), segundo a qual a igualdade de oportunidades –, princípio usado para equalizar os bens sociais, abstratamente considerados –, não apresenta particularmente nada de novo: ela não passa da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, qual seja, de um objetivo que só pode ser alcançado por um dos concorrentes (BOBBIO, 1997, p. 30).

Para o autor, a inovação introduzida no princípio da igualdade de oportunidades estaria então na introdução do mínimo garantido como variável explicativa, a qual pressupõe a exigência de se igualar os diversos pontos de partida em que se encontram os grupos sociais, para se garantir as mesmas oportunidades a cada um deles.

Segundo Bobbio (1997, p. 32), para avaliar as condições necessárias a fim de que os concorrentes possam ser considerados como iguais, basta formular perguntas do seguinte tipo: "é suficiente o livre acesso a escolas iguais? Já que se chega à escola a partir da vida familiar, não será preciso equalizar também as condições de família nas quais cada um vive desde o nascimento?"

Para tanto, o princípio que alicerçou a busca da qualidade, definida pela lei, se limitou a fazer uma articulação entre as políticas educacionais e as políticas sociais. A existência de diferenças nos resultados de desempenho estudantil também é determinada por fatores extra-escolares, como as classes sociais de origem. Ao negar que o desempenho escolar dos alunos é também determinado por fatores extra-escolares, qualquer política educacional igualitária estará longe de se efetivar concretamente e qualitativamente para todos, no sentido de a escola oferecer as condições materiais necessárias para garantir uma educação de boa qualidade que possibilitem aos sujeitos ter uma compreensão mais elaborada da realidade social, econômica e política do contexto em que vivem.

Tratar todos igualmente num sistema escolar desigual em uma sociedade desigual, oferecendo oportunidades formais a todos os alunos, corrobora para que os mais privilegiados tenham maiores chances de ter um melhor desempenho e possibilidades de ascender a uma educação de qualidade e a uma inserção social efetiva (DUBET, 2004; SOARES & MAROTTA, 2009).

Dubet (2004) afirma que o sistema educacional, ao universalizar o acesso à escola e ao garantir um padrão mínimo de qualidade, atraiu os alunos para uma competição na qual já entram derrotados; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas.

O autor afirma ainda que:

As desigualdades existem entre as pessoas, pois as desigualdades existem entre os grupos sociais, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. Afinal, embora a escola democratizasse a escolas às massas e tenha elevado o nível de escolarização, as desigualdades pesam muito sobre a mobilização social. (DUBET, 2004, p. 8)

Para Soares e Marotta (2009), um sistema educacional é de qualidade quando qualquer grupo de alunos pertencente a qualquer classe social tem o mesmo desempenho escolar do grupo total dos alunos.

A educação brasileira vem incorporando, desde a década de 1990, um novo instrumento que indica a qualidade, a saber, a mensuração da capacidade cognitiva dos estudantes, que é aferida mediante testes padronizados em larga escala, como o SAEB. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos.

Araújo e Oliveira (2005, p. 8) destacam que “essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação,

porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida”.

Apesar dessa forma de indicar a qualidade mediante a aferição da mesma trazer suas limitações, seus dados apresentam constatações acerca do problema das desigualdades dentro de um mesmo sistema educacional.

Um exemplo disso pode ser constatado no estudo que Soares (2008) fez dos dados do SAEB/Prova Brasil de 2005, dos alunos da 4.^a série. O autor usou as notas da média dos alunos da rede pública de uma grande cidade para investigar o nível de desempenho dos alunos pertencentes a níveis sociais diferentes. Este autor constatou que os alunos pertencentes a diferentes níveis sociais econômicos apresentam médias de desempenhos distintas. A metodologia usada classificou os alunos a partir dos níveis sociais econômicos (classes sociais) a que pertencem numa escala de 1 a 5 para investigar o desempenho apresentado pelo SAEB. No quadro abaixo, pode-se verificar que os pertencentes ao nível 1 (nível social mais baixo) com a menor nota (144) tiveram desempenho escolar menor que os pertencentes do nível escolar 4 (nível social mais elevado), e ainda, que os alunos pertencentes ao mesmo NSE têm diferentes desempenhos. Isto retrata que dentro do mesmo nível econômico e entre os diferentes níveis há desigualdades nos resultados.

Grupo de NSE	Escola com menor desempenho	Médias das escolas	Escola com maior desempenho
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222
5	174	207	224

QUADRO 2 - MÉDIA DA PROVA BRASIL E NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO DOS ALUNOS

FONTE: MEC, 2008/ RESULTADOS DA PROVA BRASIL DE 2005

Outro ponto que o autor retrata é a diferença entre as escalas de proficiências. A leitura imediata das médias esconde a realidade por detrás destes números. Soares explica que a informação de fato importante e interessante está nas linhas da tabela, que contêm notas médias na 4.^a série. “Na linha 3 a escola com a pior nota tem média de apenas 133, enquanto a

nota da melhor escola é 208. A diferença entre estes dois valores – 75 pontos – é tão relevante que corresponde a mais de três anos de escolarização”. (MEC, 2008)

Quanto à realidade do Estado do Paraná, os dados do SAEB/2003 informam diferenças entre os resultados da proficiência. As notas variam numa escala de 178,61 a 289,25 em língua portuguesa e de 210,70 a 312,46 em matemática para os alunos de oitava série. Verifica-se que no estado do Paraná existe uma desigualdade nos resultados estudantis, o que indica – tanto na situação do Paraná como na dos dados apontados por Soares (2008) – uma realidade não igualitária, que se pode afirmar que o direito à educação, com padrões mínimos, tendo a equidade como princípio fundante da qualidade, previsto na CF de 1988, não se efetivou, ou seja, o mínimo ainda não foi garantido.

Portanto, há um problema de qualidade no sistema educacional brasileiro já que os dados apontam diferenças entre os resultados de grupos distintos. Afinal, distintas pessoas com a mesma escolaridade, ao frequentarem escolas diferentes, não adquiriram capacidades cognitivas correspondentes à média desejada.

A universalização do ensino no Brasil não tornou a escola justa, porque não eliminou nem reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as classes sociais. O que ela permitiu foi que todos os alunos entrassem na escola, o que é positivo, fruto da democratização do acesso à educação no Brasil. Mas, somente a igualdade de oportunidades não garante a qualidade. O que garante a qualidade do ensino é a igualdade de condições para todos os alunos, independente da classe social a que pertençam. Se a distribuição de recursos fosse eficiente nas questões relativas à quantidade, como recursos suficientes e necessários (quem tem defasagem maior demandaria mais recursos para que o resultado se tornasse igual) produziria melhores resultados, uma distribuição mais igualitária, ainda que a igualdade total não fosse atingida.

Para saber se um sistema educacional é justo, a qualidade que se estabelece por meio do desempenho cognitivo dos alunos deve estar distribuída em valores que permitam à grande maioria desses alunos atenderem suas necessidades de participação em uma sociedade letrada e

complexa. Ou seja, “participar da construção da democracia” (PARO, 2001), sendo que a distribuição de desempenho dos alunos deve ser igual para todos os grupos de alunos (SOARES E MAROTTA, 2009).

O conceito de qualidade deve responder aos interesses da classe trabalhadora, incorporando a atenção preferencial aos grupos de alunos com o maior risco de baixo rendimento em situação de desvantagem por estar em situações sociais, econômicas culturais desfavorecidas.

É certo que o conceito de igualdade estabelecido na LDB, como estratégia usada para diminuir a desigualdade e promover maior qualidade está longe de se efetivar e não corresponde aos os pressupostos humanistas e igualitários. O conceito de equidade como condição do alcance da qualidade não reconhece as desigualdades escolares como resultantes das desigualdades sociais e das diferenças de classes, porque nela cada pessoa é considerada um indivíduo independentemente da classe social a que pertença.

O não reconhecimento de que os sujeitos pertencem a classes sociais distintas e que estas influenciam a condição de apropriação dos conhecimentos colabora, cada vez de forma mais acentuada e perversa, com a exclusão social, pois reconhece como privilégios naturais as aptidões desiguais dos indivíduos e, conseqüentemente, a desigual capacidade de rendimento.

Pode-se dizer que o problema da desigualdade nos resultados estudantis não está situado no acesso à educação, mas no que representa a qualidade da educação, que para uns poucos é de ótima qualidade e para a maioria é de baixa qualidade porque desconsidera as necessidades diferentes que possibilitariam alcançar resultados iguais. Assim, a equidade deveria significar a garantia de equalização das condições de todos para o cumprimento efetivo do direito. Para Gadotti:

É verdade que a sociedade, por intermédio do Estado, tem o dever de oferecer a todos a oportunidade de acesso à educação. Mas o sentido profundo que nos deve estimular para promover a equidade diante da educação é a promoção humana, o desejo intenso de fazer justiça e de construir uma sociedade humana solidária. É uma atitude, portanto, de grande respeito pelas diferenças e pelas pessoas. Se os excluídos da educação básica entram em nossos cálculos, não entram como números ou metas, mas como pessoas. Nada estamos doando a eles. Estamos apenas promovendo seus direitos (GADOTTI, 1991, p. 2).

Para tanto, a oferta escolar, como um dos direitos sociais, será de qualidade igual para todos, quando políticas educacionais sejam elaboradas conjuntamente com políticas sociais que privilegiem os problemas do contexto econômico-social em que os alunos vivem, ou seja, a busca de uma educação qualitativa não ignora as desigualdades sociais dos alunos.

Destarte, o padrão da qualidade do ensino no Brasil nem se definiu clara e objetivamente nos documentos legais e nem se concretizou, pois as desigualdades nos resultados persistem na realidade educacional Brasileira. O desafio da igualdade qualitativa no tratamento educativo vai além de incluir a qualidade dos processos e das condições pedagógicas – organização do ensino, da metodologia e do currículo, gestão e condições docentes –, tendo em vista a promoção da igualdade dos resultados. Não bastaria eliminar a seleção inicial, nem as barreiras para o acesso. A aposta se faz na obtenção da igualdade de resultados, ou seja, que os alunos procedentes de classes diferentes tenham um padrão bom de rendimentos escolar. Ou seja, não se trata de garantir igualdade nos resultados mínimos, mas a igualdade nos resultados bons.

Assim, um padrão de qualidade de ensino deve ser entendido como um conjunto de critérios e indicadores que expressem a aprendizagem dos conhecimentos necessários pelos alunos mais as condições que possibilitem a sua efetivação. Os meios pelos quais acontece o ensino e a aprendizagem podem ser revelados pelas condições oferecidas pela escola, tais como: tecnologias e materiais didáticos, infra-estrutura material adequada, docentes bem preparados, bem remunerados e motivados, com boas condições profissionais, alunos motivados com apoio intelectual e emocional e de assistência social, entre outros aspectos. Os critérios da qualidade não se limitam à matrícula dos alunos. Ainda que não se queira aqui minimizar a importância dessa política.

1.5 O PROFESSOR COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE

A qualidade do ensino deve levar em conta as finalidades gerais da educação, o contexto em que se produz e o conjunto de seus processos. Dessa forma, para a garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é necessário oferecer condições escolares que são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

A convicção de que os êxitos educativos dos alunos são critérios fundamentais para o nível da qualidade alcançado por um sistema educacional não deve esquecer que há outros elementos que implicam e determinam o nível de sucesso desejado, pois uma educação de qualidade é resultado das condições objetivas ofertadas aos sujeitos envolvidos na ação pedagógica do processo educativo. Portanto, a educação escolar se concretiza mediante as condições objetivas de ensino de todos os sujeitos que dela participam.

Dessa forma, falar em educação de qualidade abrange os aspectos e meios que determinarão a sua qualidade, que abrangem o aluno e o professor – o sujeito que ensina, o responsável pelo processo propriamente dito. Quando este tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade. Nesse sentido, qualificar suas condições de atuação é um dos maiores desafios apresentados ao sistema educacional.

Nesse âmbito, políticas de profissionalização e de valorização da profissão docente constituem estratégias principais na busca da educação de qualidade. Tal expectativa baseia-se na lógica da qualidade, decorrente da qualificação dos processos educativos para o alcance do produto educacional desejado.

Como mediador do processo educativo, o professor atinge condição qualitativa para tal, por meio de boas condições de trabalho e de formação. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada a estes profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos e salários condizentes com a importância do trabalho.

É fato notório que no nosso país exista insatisfação por parte dos professores com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação.

A definição do que seja um ensino de boa ou de má qualidade passa pela relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos; ou seja, a qualificação docente deve ser vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, o efetivo alcance da qualidade.

De modo geral, algumas das características dos docentes que são importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade são as seguintes: titulação e qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente entre outros requisitos.

No capítulo que segue, alinhada a esta discussão, acerca dos elementos constitutivos da construção de qualidade, serão analisadas as políticas de formação e de profissionalização docente dos últimos anos e como estas definiram o perfil desejado.

2 QUALIDADE DE ENSINO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O compromisso com a qualidade do ensino inclui a definição de critérios e padrões o que implica identificar os fatores e os meios que determinam o processo escolar. Trata-se de tomar e articular, planejar e avaliar os elementos que constituem o processo educativo como fundamentos da formulação de políticas educacionais engajadas com a formação humanista.

São muitos os desafios decorrentes da expansão educacional para a efetivação da educação como um direito social que resulte num quadro qualitativo. A efetivação de um padrão de qualidade faz-se mediante a qualificação dos seus indicadores e da padronização das condições de ensino ofertadas, assegurando a todos, assim, igualdade de condições e de acesso ao conhecimento.

Cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação. O reconhecimento dessa necessidade não exime pesquisadores da área de educação, do desafio e da responsabilidade de traduzir o “padrão de qualidade” num conjunto de indicadores passível de exigência judicial (ARAUJO & OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Assim o professor se constitui em um elemento que influencia a qualidade do ensino. Por esta razão, questões ligadas à profissionalização docente tornaram-se eixo central na comunidade educativa, mais fortemente, nos anos de 1990⁷. Na CF (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) o professor aparece como um dos fatores de realização de um padrão de qualidade de ensino. Desde a redemocratização, pós década de 1980, as entidades representativas da área (Anfobe, Anped, CNTE, Anpae) reivindicam políticas públicas educacionais que garantam estatuto econômico, social e científico aos professores, em prol de uma escola pública de qualidade.

Diante dos desafios impostos pelo problema da baixa qualidade, os professores são frequentemente responsabilizados pelos males da educação, acusados de exercerem uma prática ineficiente e de resistirem às inovações.

⁷ Anfobe, Anped, CNTE, Anpae

Ou então, dependendo do momento e do interesse, eles são apontados como os agentes da mudança, bastando para tanto aplicar corretamente os procedimentos prescritos, superando individualmente as condições adversas em que atuam. “Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural”. (NÓVOA, 1999, p. 13-14)

Contrapondo a ideia de que o professor é o único responsável pela determinação da qualidade, Paro (2001) afirma que a efetiva educação de qualidade é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica e politicamente no processo educativo que considerem as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e cultural dos alunos, a valorização profissional e a possibilidade de atualização permanente dos profissionais da educação.

No texto que segue é analisado o fator professor tomado pelas reformas educacionais, os elementos que constituem a sua profissionalização no Brasil e a implicação desses elementos na construção da qualidade. Na sequência apresenta-se uma análise das políticas afins, decorrentes da reforma do Estado nos anos 1990.

2.1 REFORMA EDUCACIONAL E O PAPEL DO PROFESSOR

O ajuste estrutural nos anos de 1990 implicou em reformas no Estado brasileiro no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Um conjunto de políticas educativas foi introduzido no cenário brasileiro resultantes da reforma influenciada pelo contexto da globalização e da reestruturação produtiva.

Segundo Frigotto (2001, p. 63), a reforma educacional não se baseou nos anseios históricos da sociedade brasileira expressas pelos movimentos sociais e pelas organizações políticas, sindicais, científicas e culturais, mas nas

diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, conforme explicitado anteriormente.

Os processos formativos que embasavam o discurso da reforma estavam vinculados com os processos de produção, que tinha como fundamento o projeto ideológico neoliberal. O discurso incorporado e legitimado no contexto que o Estado estaria em crise e era preciso reformá-lo. Como enfatiza Peroni (2006, p. 18):

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação para superar a crise. O mercado deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Mas esta não é a única justificativa teórica que explica a crise no capital. Mézáros (2002) explica que a crise atual não se encontra no Estado e sim na estrutura do capital. Para o autor:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema (...). Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta profundamente todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política geral, sob todos os aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica sistema particular do Estado (MÉSZÁROS, 2002, p. 106-107).

Segundo Popkewitz (1997), as reformas no contexto da escolarização constituem-se em um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação.

Os organismos econômicos foram os principais intelectuais das políticas que influenciaram as reformas educativas, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos. Porém, essas reformas preconizavam mudanças no sistema educacional com vistas à melhoria da qualidade de ensino e do desempenho estudantil, cujo papel da escola

(...) seria o desenvolver habilidades dos conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 64)

Nesse contexto, os professores foram considerados os principais responsáveis pela adequação dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais.

Em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por déficit de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado, para pregar o civismo, o que compensaria a falta de uma autêntica vivência democrática; por outro lado, para evitar o presente, projetando todas as expectativas na “sociedade do futuro”. Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa. (NÓVOA, 1999, p. 15)

Oliveira (2003, p. 32), destaca, ainda, que:

Os professores são muito mais visados pelos programas educacionais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se muito constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas.

Uma confirmação da reflexão que Nóvoa e Oliveira fazem acerca da responsabilização dos professores pelas mudanças políticas pode ser constatada no documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em 1992, *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad*. Nesse sugerem profundas transformações nas orientações educativas a fim de conjugar crescimento com produtividade e mudança institucional, nesse caso, reforma do Estado. Alertava-se para a necessidade de se superar a desvalorização econômica e social dos professores, para recuperar o prestígio da profissão docente, para a requisição de políticas dirigidas à profissionalização e para o protagonismo dos educadores. Entrava em cena, assim, a elevação de suas responsabilidades, a formação permanente por sua conta e risco, os esquemas de avaliação de mérito e desempenho. (CEPAL, 1992)

Ao sugerir “profundas transformações nas orientações educativas” a CEPAL define os problemas sociais e educacionais, porém os trata numa

perspectiva gerencial e não numa perspectiva de conteúdo e de reflexão sobre a verdadeira função da educação nas sociedades.

No caso brasileiro, a discussão sobre a profissionalização docente foi influenciada por essas diretrizes que se tornaram parte integrante da reforma educacional, na década de 1990. Para a qualidade de ensino indicou um padrão para o tipo de perfil da profissão docente.

O Estado assumiu o papel determinante e crucial na promoção dessa qualidade do ensino, reafirmando a profissão docente⁸ como agente principal das mudanças pretendidas, uma vez que os professores foram considerados responsáveis pela crise do ensino e, ao mesmo tempo, eleitos como alternativa para solucionar essa crise. Segundo Basso (2006, p. 31) essa crise foi atribuída a fatores específicos e delimitados, como a formação inadequada de professores, por exemplo. Assim, as orientações e as prescrições ao mesmo tempo que criavam, por recorrência discursiva, um tipo de convencimento homogeneizante sobre as causas da crise na educação, prescreviam seus “remédios”.

Segundo o MEC (1999), a busca da qualidade de ensino foi atrelada à redefinição de um novo estatuto profissional docente à luz do conceito que a reforma educacional preconizava. O discurso da reforma aponta para necessidade de ressignificar o ensino das crianças, jovens e adultos a fim de sintonizá-lo com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser, com base nas prescrições contidas no relatório da UNESCO.

O que o Estado no seu discurso escondia era a pobreza das políticas públicas, procurando assim desresponsabilizar-se em relação à crise educacional que assolava o país. Não se pretende com esta reflexão tirar a responsabilidade dos professores sobre a qualidade do ensino, mas tampouco

⁸ Sobre a profissão docente, Imbernón (2006) afirma que o seu conceito não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto que as constituem. Sacristán (1995, p. 65), afirma que *profissão* é um termo que está em contínuo processo de transformação, pois carrega disputas políticas, ideológicas e estabelece diferenças qualitativas em relação ao ofício, à ocupação ou ao emprego em um determinado momento histórico.. Como as demais profissões, a profissão docente tem origem histórica, resultado de uma construção política e social ligada ao mundo do trabalho.

tomar o professor como a causa do problema da baixa qualidade. É evidente que o professor não pode ser indiferente à sua função social pública, mas o que a comunidade educativa não pode fazer é negar que há outros fatores que também incidem sobre o processo formativo. “Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem”. (NÓVOA, 1999, p. 16)

2.2 POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NOS ANOS 1990

A política de profissionalização no Brasil, estabelecida a partir da LDB de 1996, representou uma política de regulação da profissão docente que teve como objetivo homogeneizar as funções, como forma de controle do trabalho dos professores.

Como explica Silke Weber (2003, p. 1127) a profissão é um princípio de organização do trabalho ocupacional, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos para a realização de tarefas numa divisão de trabalho. As profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício. A profissão do professor se constitui, portanto, pelo conjunto de conhecimentos, de destrezas, atitudes e valores que são específicos da ação docente.

Ser profissional é participar de uma profissão, ter conhecimentos, competências e habilidades para desempenhar a função, oferecendo determinado produto a quem possa interessar. Deste modo, cria uma relação de compromisso entre a profissão e os usuários de seus produtos.

Monfredini (2006, p. 1) assinala que o estatuto profissional, em determinado momento histórico evidencia a contradição entre aquilo que se pode chamar aspectos profissionais da docência. Para a autora:

A profissão como prática social realiza-se historicamente em torno das lutas políticas pelo controle sobre as finalidades da esfera educacional e das práticas profissionais a ela relacionadas. Constitui-se historicamente na relação dos educadores com a sociedade mediada pelo próprio lugar que ocupa a educação numa determinada

sociedade em determinado contexto. A contradição constitui a escola moderna e determinará de maneira imediata ou mediata a constituição da profissão docente, à medida que se estabelecem lutas em torno do maior ou menor controle dos docentes. As práticas educacionais constituem-se historicamente com base nas lutas docentes mediadas concomitantemente pela regulamentação do Estado cujo fim é o de estabelecer o horizonte de possibilidades a ser realizado pela educação escolar, por meio do trabalho docente e também pela mediação com a população atendida, sua história, valores e expectativas sobre a educação escolar. (MONFREDINI 2006, p. 1)

A partir da ideia de Monfredini sobre o desenvolvimento contraditório da profissão docente:

pode-se compreender que o processo de profissionalização docente, desenvolve-se em um contexto marcado por uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte; um acelerado crescimento da sociedade nas estruturas materiais que provocam mudanças inevitáveis na formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. (IMBERNÓN, 2006, p. 9)

Desta forma “o estatuto profissional docente realiza-se de forma contraditória, elementos de valorização e de desvalorização profissional, relacionados às finalidades postas socialmente em determinados momentos históricos à educação escolar”. (MONFREDINI, 2006, p. 1)

Se por um lado as mudanças ocorridas na sociedade evoluíram de um aumento da população escolar à universalização do ensino – uma expressão equitativa na distribuição dos bens educativos – por outro lado, trouxeram limites da nova realidade escolar à atuação do professor, que até então era estável. Em função dessas mudanças aumenta a expectativa em relação ao trabalho docente e a responsabilidade de dar uma nova qualidade à educação.

Ficava evidente que os professores deveriam assumir o papel de protagonistas da mudança no campo educacional, tendo em vista a pressuposição de que as mudanças educativas não seriam possíveis sem a sua adesão.

Nessa perspectiva de discussão, Shiroma & Evangelista (2003, p. 85) assinalam que:

Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível a ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas

do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos dessa profissionalização.

Frente ao papel atribuído aos professores, sua profissão foi regulamentada a partir da concepção correspondente ao modelo de desenvolvimento econômico instaurado, conferindo-lhes como tarefa principal, formar os recursos humanos para a demanda que se instaurava.

Esse ajuste sobre a constituição da profissão docente foi apresentada pela LDB, começando pela substituição da expressão “profissionais do ensino” que até, então, aparecia na legislação, por “profissionais da educação”, delimitando, portanto, um campo maior de atuação para esses profissionais.

A razão para a substituição de *profissionais do ensino* para *profissionais da educação* estava fundamentada na justificativa que o cenário sócio-econômico apresentava enormes desafios e que a dificuldade da implementação das propostas educacionais perpassava pelo preparo inadequado dos professores, cuja formação tradicional limitava somente para o ensino.

Dessa forma, a LDB destacou, em seu Art. 14, que além do professor mediar e orientar o ensino para a aprendizagem dos alunos lhe cabia: comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 1996)

Ao ampliar as funções inerentes ao professor a LDB indicou que não basta o docente ter o domínio dos conteúdos específicos da área e das metodologias a serem ministradas em processos formativos, faz-se necessário ter o domínio e participar da gestão da escola, daí então a substituição da expressão profissionais do ensino para profissionais da educação. Pois o conceito educação determinava um campo mais amplo de atuação, além da sala de aula.

Além disso, ao reunir de forma indissociável a gestão da escola e a atividade docente na tarefa do ensino dos alunos, a LDB delimitou a área de

jurisdição⁹ dos professores e os parâmetros orientadores dos projetos de formação docente. (WEBER, 2003, p. 1.132)

Para Freitas (2004, p. 86), esta lei introduziu modificações significativas que vieram reorientar as iniciativas do MEC no âmbito da formação de professores, visando conformar uma concepção de profissional da educação de caráter técnico-profissionalizante, marcada pela produtividade, em contraposição à concepção de educador de caráter histórico.

Segundo Oliveira (2004) a forma de tal regulamentação da profissão docente resultou em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. A autora expressa que são muitas as novas exigências as quais os professores precisam responder. O professor precisa dominar novos conhecimentos no exercício de suas funções, decorrentes de novas responsabilidades que lhes são impostas, tais como a pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos e as avaliações formativas.

Se até há pouco tempo, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontra sem emprego. Ou seja, foi atribuída ao professor a tarefa de educar para a adaptabilidade e a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p. 85)

No Brasil, Shiroma (2003) faz uma releitura do termo profissionalização sob a ótica da sociologia das profissões, para interpretar os determinantes da política de profissionalização docente desencadeada na reforma educacional da década de 1990.

Nesta mesma obra a autora aponta que a concepção que constituiu a categoria dos profissionais da educação e que foi assumida pelas reformas educacionais no Brasil estava relacionada com um modelo de gerência científica da esfera industrial, decorrente do modelo taylorista da década de 1920. Explica ainda que desde a década de 1920 faculdades de educação e

⁹ O Estado por meio da dimensão legislativa e normativa delimita uma área de jurisdição, salientando-se aquela relativa à formação em nível superior; as instituições formadoras em algumas de suas propostas de formação e as entidades dos docentes sob o foco de suas lutas e reivindicações específicas, dada a sua importância para a efetivação de políticas educacionais. (WEBER, 2003, p. 1129)

escolas normais norte-americanas instituíram projetos de profissionalização docente. As faculdades e as escolas normais recrutavam alunos capazes de garantir a sobrevivência da instituição. As universidades se encarregavam da formação intelectual dos profissionais selecionados entre os alunos com alto índice de rendimento, enquanto as escolas normais centralizavam seu foco na prática de como ensinar. A proposta de profissionalização, na realidade norte-americana, tinha como princípio o enxugamento da formação do professor pela retirada dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula, dando primazia à prática.

Esses paradigmas, no Brasil, foram atualizados e recontextualizados pelo discurso da qualidade total, na reforma dos anos 1990, estimulando a criação de novos caminhos para que os professores adquirissem um conhecimento profissional que priorizasse as habilidades práticas. (SHIROMA, 2003, p. 63)

Shiroma (2003, p. 68) afirma que a organização, a regulamentação e o controle do trabalho docente traduzidos no conceito de profissionalização afirmado pela reforma educacional tendem à proletarização e à desintelectualização do professor.

A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo, como a crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, além do maior controle sobre cada etapa do processo, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidades requeridos, o que implica ao mesmo tempo em diminuição das exigências intelectuais. (SHIROMA, 2003)

Contudo, percebe-se que a política de profissionalização docente provocou um acentuando movimento à proletarização e desintelectualização do corpo docente, tendo em vista que para lecionarem os professores precisavam ter um conhecimento útil e aplicável, voltado à resolução de problemas práticos, reforçado por uma relação determinista entre a competência do professor e o desempenho dos seus alunos, como se o professor fosse o único responsável pela qualidade do ensino e pelas respostas dos alunos às relações práticas e às exigências postas pela sociedade.

Veiga (2006) chama atenção para que não se identifique profissionalização com aspectos técnicos de intervenção produzidos externamente à prática. Nesse sentido vale alertar para o perigo de o debate sobre profissionalização poder servir para promover uma burocratização e uma trivialização do ensino, uma vez que essa profissionalização passou a ser assumida pelo discurso oficial, como algo a ser atingido.

A reflexão que Veiga faz acima pode ser relacionada com as políticas de avaliação da educação realizada pelo sistema educacional brasileiro. Os resultados da ação docente passam a ser medidos numericamente pelos sistemas nacionais de avaliação (como a proficiência dos alunos que é obtida por meio de testes padronizados, no caso do SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e ENEM) reforçando a divisão entre quem decide e quem executa; controle externo sobre a produtividade; isolamento e individualismo, dificuldades para uma atuação autônoma, insegurança para expor dificuldades e submissão ao controle técnico.

Esse processo de proletarianização e desintelectualização, tendo em vista a separação entre as tarefas de concepção e execução e o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho subtrai a autonomia do trabalhador e diminui a sua qualificação e participação nas funções conceituais do trabalho.

2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 1990

Anterior a década de 1990, a focalização do problema da formação inicial e continuada dos professores já era tema de discussões das políticas educacionais e dos segmentos¹⁰ ligados à questão educacional. Desde a década de 1980, com o processo de redemocratização do País, a questão docente eclodiu como um dos principais desafios para a melhoria da qualidade da escola pública.

A formação do professor em nível superior se constituiu em um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente na educação

¹⁰ Undime, CNTE, Consed.

básica do Brasil nos últimos tempos, porém, os requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, são delimitados pelo Estado, que a partir das mudanças ocorridas no contexto de transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil na década de 1990, definiu modelos de formação com base em novos padrões de organização do trabalho em relação à reestruturação social produtiva.

É fato que a necessária busca da qualidade de ensino passa pela defesa dos elementos necessários que constituem a profissionalização, ou seja, a sua formação e o exercício da sua profissão, formação inicial e permanente, carreira, salário e condições de trabalho. Esses elementos, por sua vez, associados a outros fatores, se refletem no trabalho pedagógico interferindo na qualidade do ensino.

Contudo, “a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. (WEBER, 2003, p. 1.113)

Uma série de regulamentações e novas legislações foram produzidas após a LDB para orientar a profissionalização dos professores. Pode-se considerar que esta regulamentação legal se consagrou como um marco positivo na consolidação e edificação da imagem profissional do professor como requer as qualidades próprias do seu ofício. As regras consagradas pelo Estado se constituíram em suporte para exercício da atividade docente delimitando o seu campo profissional (NÓVOA, 1999), mas estas não deram conta de acabar com os problemas da profissão.

A regulamentação da profissão docente no Brasil, segundo a LDB, refere-se aos profissionais da educação escolar sob os aspectos da formação, aperfeiçoamento, ingresso, remuneração e carreira. Ainda que permeado de contradições¹¹ nos discursos propagados pelas políticas educacionais, o conceito de profissionais da educação foi instituído legalmente, pela primeira vez no Brasil, o que contribuiu para a desmistificação do pré-conceito de que a docência está ligada à vocação sacerdotal.

¹¹ SHIROMA, 2003, EVANGELITA, 2003, VEIGA, 2006

A política de profissionalização, introduzida por meio da LDB, exige como formação mínima para o exercício do magistério na educação Básica (Art. 62) a graduação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo Curso Normal de Nível Médio para lecionar na Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. A Lei delibera, ainda, que somente deverão ser admitidos na educação básica professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço.

Além disso, a legislação prevê programas complementares de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que querem se dedicar à função docente na Educação Básica. Essa possibilidade reforça a postura que leva à desqualificação e à desvalorização da formação dos professores, pois qualquer pessoa com formação inicial em outra área profissional que o queira, pode se tornar professor, bastando para tanto cursar algumas disciplinas pedagógicas.

Dada esta situação, de que os diplomados em outras áreas podem lecionar, a escola pode se tornar um espaço de ocupação informal, por profissionais que não conseguiriam emprego na sua área. Esta norma legislativa indica que a docência se efetiva no treinamento e no aproveitamento de outras atividades e experiências anteriores e não na formação inicial, pois a mesma não privilegia os conteúdos sobre os fins da educação que deram ao professor uma sólida formação inicial.

A formação exigida a partir da LDB resulta do confronto entre dois movimentos que se entrelaçaram de forma contraditória no contexto da reforma: o movimento dos educadores¹² e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e os reformadores oficiais, representantes dos poderes de Estado das políticas públicas no campo da educação.

Através do movimento dos educadores, os professores puderam evidenciar um projeto de formação profissional baseado numa concepção de caráter sócio-histórico comprometida com a formação humana omnilateral.

¹² Movimento representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: composto por varias entidades como ANFOBE, FORUMDIR, ANPEd, universidades, sindicatos, entre outras.

Esse projeto de formação propunha: “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, que se apropriasse dos princípios do trabalho docente, com o desenvolvimento da consciência crítica e em condições de interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (ANFOBE, 1999, p. 5)

Porém, esse projeto de formação dos professores gestado na década de 1980 foi sufocado pelo projeto concebido pela lógica produtivista e mercadológica, mediante o ajuste proposto pela reforma. (FRIGOTTO, 2001)

Contrariamente ao processo desenvolvido pelo movimento dos educadores, a década de 1990 foi marcada por um projeto de formação centralizado nas habilidades e competências escolares, fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes dos conteúdos que estiveram presentes no período da elaboração da constituição de 1988 e geração da proposta de uma nova LDB.

Segundo Scheibe (2004, p. 181), “a década de 1990 viveu um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo”.

No afã de adequar a educação às mudanças sociais e econômicas da sociedade, foram várias as prescrições estabelecidas pela reforma educacional, materializadas nas políticas de formação docente. Sobre isso, Kuenzer (1999, p. 166) afirma, que:

ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores.

A autora, ainda, explicita que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. (KUENZER, 1999, p. 167)

A formulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajustes das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da Educação Básica como forma de implementar a ordem desejada, por meio do perfil de um “novo” trabalhador. Compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que para a sua constituição depende, acima de tudo, de uma escolarização adequada. (SHEIBE, 2004, p. 181)

Contudo, questiona-se: Como essas exigências foram traduzidas no âmbito da formação docente? Em que medida promovem a qualidade do ensino?

Shiroma (2002) acrescenta que os reformadores procuraram retirar as análises sócio-históricas dos cursos de formação docente com o objetivo de reduzir a base do conhecimento da docência como profissão, sugerindo o distanciamento da formação docente do ambiente universitário, supostamente *locus* de produção de conhecimentos.

A discussão de Shiroma (2003) se articula com a criação dos Institutos Superiores de Ensino que na sua origem, retiraram a formação de professores do âmbito da universidade, local de pesquisa e de produção do conhecimento, contribuindo assim com o processo de desintelectualização do professor.

Ao estabelecer outros espaços de formação, a pesquisa como princípio formativo foi negada pela legislação no quadro de formação docente apresentada pela reforma, reduzindo as expectativas para o futuro da educação básica, pois tal banalização da formação de professores pressupõe riscos que podem comprometer a qualidade de ensino.

Entretanto, as universidades e entidades representativas dos professores, como a ANFOBE, conseguiram reverter a medida mantendo a formação docente nas universidades.

A defesa da formação superior de todos os profissionais que atuam no magistério tinha a função de constituição de uma “[...] cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo [...]”. (SAVIANI, 2003, p. 40) Os profissionais do magistério, atuando desde na educação básica até na superior, seriam os principais multiplicadores dessa cultura superior,

proporcionando um clima de desenvolvimento cultural e atividade intelectual a toda a população escolarizada.

Sobre o princípio formativo da profissão docente, as DCN's, normatizadas pelo CNE (Parecer CNE/CP 21/2001 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) regulamentaram os cursos de formação, definindo as competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos futuros professores, desde a carga horária até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras. O projeto de formação e de profissionalização se delineou a partir da lógica das competências, ou seja, segundo a nova lógica instituída.

As competências se efetivaram como paradigmas curriculares na formulação do projeto de formação dos professores. Segundo as DCNs:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (Parecer CNE/CP 09/2001)

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (Parecer CNE/CP 09/2001)

A identidade docente, a partir da reforma educacional, materializou-se através da mobilização por competências, entendendo que o ofício deve assumir um conjunto de recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às demandas apresentadas no seu trabalho.

Segundo Dias & Lopes (2003, p. 1.158), “o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os

conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros que disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado”

Essas mudanças realizadas pelas reformas que são fortemente influenciadas pelos interesses econômicos condicionam as políticas educacionais. Dias & Lopes citam, ainda, que quem garante a disseminação dos aspectos relacionados com a escola, acima citados, criando aspectos identitários nos discursos globalizados são as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de ideias e concepções dos diferentes países.

Esses intercâmbios se multiplicam, seja por parte dos acordos entre governos, seja por parte da migração de concepções dos diferentes sujeitos que lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos oficiais e acadêmicos, a produção de discursos educacionais apropriados pelos diversos governos. Tais processos são fortemente acelerados na atualidade via publicação de livros, consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, congressos, ações de educação a distância e intercâmbios. Desse modo, objetiva-se construir um consenso em relação às ações de governo com base na legitimação da ideia de mudança e de qualidade da educação. (DIAS & LOPES, 2003, p. 1.159)

Essa formação docente foi baseada no desenvolvimento de competências e está associada às aprendizagens fundamentais propostas pela UNESCO (1999), que constituem os quatro pilares da Educação. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares justificam a já referida ampliação das responsabilidades docentes para além do ensino e da transmissão do conhecimento, agregando aspectos relacionados à transmissão de valores e de modelagem de comportamento.

No que se refere à dimensão cognitiva, aprender a conhecer, considerado como uma finalidade da vida humana, supõe antes de tudo uma ênfase no aprender a aprender, concebendo o conhecimento como algo que se constrói ao longo de toda a vida. (UNESCO, 1999) Nessa concepção, o profissional de educação deverá ser dotado de competências tanto para ele próprio aprender a conhecer constantemente, quanto para capacitar alunos à mesma condição.

Aprender a fazer, apesar de indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da formação profissional, significando não apenas

desenvolver uma qualificação, mas sim um leque de competências. A competência prática é característica do professor inovador, que usa técnicas diferenciadas, possui capacidade de organização prática e que consegue alcançar resultados de qualidade. Nesse sentido, reforça a ideia de responsabilidade do docente pelos resultados obtidos pelos alunos. (UNESCO, 1999)

O aprender a viver juntos apresenta-se como uma aprendizagem que representa um dos maiores desafios da educação nos dias de hoje, pois implica, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro para sentir suas frustrações, angústias, desejos e assim descobrir o outro. (UNESCO, 1999) Essa proposição tem em vista solucionar o problema da violência e construir uma cultura da paz, sem alterar o contexto da desigualdade social e econômica, confundindo diferença com desigualdade.

A quarta aprendizagem da proposta no relatório da UNESCO consiste em aprender a ser. Começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro, num constante processo de autoconhecimento. O professor emocionalmente competente deve viver esse processo e possuir em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos.

Esses pilares propostos no relatório Delors, e introduzidos nas DCNs influenciaram na instituição de um novo modelo de formação de exercício da profissão.

Assim, a normatização em vigor sobre a formação docente a partir da nova LDB e das DCNs passa a indicar que:

Da escola básica à pós-graduação, o quadro de ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades e competências de conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou uma reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure a empregabilidade. (FRIGOTTO, 2001, p. 64)

Tal concepção indica as competências desejáveis para a inserção no mundo que se transforma, como por exemplo, a capacidade de se adaptar a diferentes contextos de trabalho que estão em constante mudança.

Percebe-se que o modelo de formação prioriza a prática, num movimento que tende a desvalorizar o conhecimento teórico pelas mediações pedagógicas, assim como a formação política.

Segundo Bazzo (2003), a noção de competência como concepção nuclear para a orientação da formação dos professores representa uma visão de educação individualista na essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo é limitada e limitadora em relação à perspectiva de formação humana.

Entre as diversas consequências dessas políticas combinadas de desqualificação na formação – como as sofríveis condições de trabalho e a baixa remuneração –, talvez a mais séria e com resultados mais imprevisíveis para a manutenção do sistema educacional brasileiro com alguma qualidade seja a progressiva tendência de rejeição à profissão, apresentada pelos professores mais bem formados. Com alguma possibilidade de encontrar outra ocupação no mercado de trabalho, hoje demandante de perfis flexíveis, como habilidades comunicacionais no manejo com pessoas, competências típicas de quem teve a formação no magistério, grandes contingentes de professores da educação básica partem em busca de outras profissões ou atividades que os remunerem mais condignamente. (BASSO, 2003)

Embora as diretrizes e os demais documentos oficiais sobre a formação de professores para a educação básica apresentem um discurso em que desfilam muitas bandeiras históricas dos movimentos dos educadores – quais sejam: trabalho coletivo, construção de projetos político-pedagógicos com a comunidade, escola inclusiva e democrática, autonomia, descentralização, cidadania, qualidade, formação continuada, entre outras – por força da recontextualização e ressignificação dos conceitos, decorrentes do momento em que se reestruturam as forças produtivas, na prática, transformam-se em cobranças individualizadas aos professores. Esses passam a ser responsabilizados não só pelo aprendizado de seus alunos, mas, também pela eficiência e eficácia de sua escola, e por seu próprio desenvolvimento acadêmico e profissional. (BASSO, 2003)

As novas interferências, produzidas pela reforma educacional, na ação docente desestruturaram a profissão causando a sensação de frustração, desvalorização social, crise de identidade profissional, ansiedade, insegurança

e instabilidade, consequências de um processo desumano que está em consonância com os problemas sociais mais amplos e que traduzem a crise pela qual o magistério passa.

Todas essas questões apresentadas esclarecem as razões da mudança no perfil do professor exigidas que, por sua vez, são utilizadas para justificar a sobrecarga do professor como facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho em grupo e responsável pelo equilíbrio psicológico dos alunos, etc. Se é verdade que as políticas educacionais devem investir na formação inicial do professor, é bem verdade que escolas e professores devem atualizar-se frente às novas necessidades que a sociedade vai apresentando face as transformações sociais. Mas, isso não pode significar simplesmente uma mera adaptação ao contexto, nem sobrecarga de funções, nem responsabilização individual do profissional. Não é o professor, sozinho, que vai ter que dar conta da questão da qualidade do ensino, na lógica imposta por esta política.

Gatti (2002) explica que o investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir as diretrizes curriculares, de desenvolver propostas que lhes são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. A formação do professor, pensada apenas como desenvolvimento de competências, substituindo a formação voltada para a aquisição de uma visão mais ampla e crítica da educação, desenvolve um tipo de profissionalismo restrito e estreito.

Pelo exposto sobre as ações propostas pelo Estado para a transformação da profissionalização docente, pode-se perceber que muitas mudanças foram feitas no âmbito da regulamentação da profissão docente e que muitas destas carregam lutas das entidades que representam o professorado brasileiro, mas, por outro lado, pode-se perceber também que outras tantas mudanças ainda se fazem necessárias no processo de formação.

Ainda, para que a formação seja um elemento da profissionalização docente, é preciso reconhecer que é com a formação continuada e com as condições favoráveis de trabalho que se efetiva o processo de valorização e de profissionalização

Segundo Gatti (2000, p. 1), a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo ampliou-se consequente a necessidade promover o ensino de qualidade por meio, entre outros, de profissionais com qualificação adequada.

Contudo, é imprescindível considerar que a profissionalização docente se constituirá num balizador na qualidade do ensino, desde que se garanta um padrão de qualidade por parte das entidades formadoras, cabendo ao MEC a responsabilidade fiscalizadora. Além de garantia de qualidade na formação dos professores, esta regulamentação terá que estar conjugada com o padrão de valorização profissional, por meio de salários dignos, condições favoráveis de trabalho e carreira e ingresso na profissão por concurso, no caso da escola pública.

Para Aguiar e Melo (2004), no Brasil, a profissão docente se caracteriza historicamente por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem possibilitado, dentre outros fatores, um processo de proletarização docente. Aliada a essa situação, a função docente tem sido considerada de baixo prestígio social.

Assim, Veiga (2004) afirma que o prestígio social da profissão tem que andar junto com o processo de valorização da escola, cuja qualidade depende também do desempenho profissional do professor.

Mesmo que a legislação que regulamenta a profissão tenha mostrado seus limites, há que se notar que há um esforço para a elevação da exigência política de formação e de profissionalização associada à busca da qualidade social da escola.

Sobre os fatores que concorrem para um padrão de qualidade docente, Vieira (2008, p. 21) afirma que são imprescindíveis e indissociáveis: a formação inicial e permanente – isto é, contínua e atualizada, a carreira, o salário e as condições de trabalho. Os principais desafios supõem três convergências: intervenção planejada do Estado, envolvimento das agências formadoras e a ação protagônica dos trabalhadores em educação.

É mister, também, que as políticas reconheçam e reafirmem a função docente, valorizando sua contribuição na fundamentação e elaboração das dimensões que constituem a sua profissionalização, considerando esses

profissionais como sujeitos e formuladores de propostas e não meros executores. A profissionalização da docência, como processo de construção de uma identidade docente, não pode acontecer por meio de decisões tomadas, somente, por regulamentações externas, faz-se necessário incorporar a participação dos docentes no construto das suas atividades profissionais.

2.4 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

A valorização do magistério é um fator social que tem a ver com a posição e o prestígio que gozam os professores na sociedade, e a profissionalização com a sua identidade, compromisso e sucesso na função de educar.

A Constituição Federal de 1988 consignou como um de seus princípios, no artigo 206, V, "a valorização dos profissionais do ensino". Sobre a profissionalização docente, a Constituição firmou o compromisso de garantir, na forma da lei, esta valorização com piso salarial profissional e planos de carreira para o magistério. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 representou um período histórico, pautado em um desenvolvimento mais equilibrado entre a dimensão socioeconômica, humana e a cultural, a possibilidade de uma política de valorização do magistério, que foi defendida com entusiasmo, já que a problemática do magistério seria tratada de forma sistemática e como política do Estado.

Apesar de a Constituição de 1988 propor a valorização do magistério, o problema da desvalorização da categoria continuou sem perspectiva de solução. Nesse contexto, a luta dos sindicatos pela valorização docente fez eclodir greves prolongadas em vários estados, sensibilizando a opinião pública, pois que as reivindicações eram justas. A desvalorização indicava salários que variavam entre 100 e 300 dólares. Em muitos municípios localizados em lugares pobres, eram frequentes salários médios que equivaliam à metade do salário mínimo nacional. (CUNHA, 1998, p. 55)

Guiada pelo discurso constituinte de que o professor era o agente de mudança, em 1996, a LDB (Lei 9394/96) repetiu esta política e a explicitou do

artigo 62 em diante, nos quais trata da formação do magistério, em especial no artigo 67, que é literal

"Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- II- piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- III- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Segundo Abicalil (2008, p. 67), na formulação do dispositivo da LDB, referente à valorização do magistério, não somente se asseguram os direitos da valorização dentro de planos de carreiras, como se propõem mecanismos de financiamento que poderiam viabilizar o PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional). O autor destaca quatro aspectos relevantes da LDB:

- a) a responsabilidade dos sistemas promoverem a valorização abrange toda a competência de cada esfera organizativa e não somente as redes públicas sob administração direta da União, dos estados e dos municípios;
- b) alcança todos os profissionais da educação, conceito cuja extensão supera os limites estritos do magistério;
- c) inclui estatutos e planos de carreira do magistério público como instrumentos da valorização, sem prejuízo de outras ferramentas para próprio magistério e o conjunto dos profissionais;
- d) as garantias listadas entre os incisos I a VI não se restringem ao magistério nem esgotam todas as formas de promover a valorização no âmbito dos sistemas. (ABICALIL, 2008, p. 64)

Sobre a efetivação das políticas federais pós LDB, a realidade dos professores mostra que essas, são insuficientes e até se chocam em relação a estes quatro conjuntos de intenções que derivam dos princípios constitucionais da educação.

A formação inicial é feita em grande parte em cursos de qualidade duvidosa, na maioria balizados pelo lucro, quando privados, ou por interesses políticos menores quando oferecidos por convênios entre redes públicas e

universidades. Se a educação é um direito social, cabe então ao poder público garantir a qualificação gratuita por meio das universidades públicas. Embora existam ótimas ofertas de programas para formação inicial e continuada, elas não chegam à maioria dos professores. Faz-se necessário tornar um direito a qualificação dos processos educativos. (ABICALIL, 2008, p. 64)

Quanto ao piso salarial profissional, previsto na Constituição Federal (Art. 206) e na LDB, cabe ressaltar que por mais importante que seja na política de valorização dos profissionais de ensino, sua efetivação não depende da vontade dos profissionais de educação escolar, mas sim das esferas públicas, que podem fazer valer esse direito, pois que se constitui em requisito fundamental que se associa à qualificação do professor e consequentemente à qualificação do ensino público.

Contudo, só recentemente foi aprovado O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN - Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008), ou seja, o valor mínimo abaixo do qual não poder ser fixada a remuneração de início de carreira de nenhum profissional em regime de trabalho integral. Esse piso, que implica numa desejável valorização social – já que os professores são frequentemente responsabilizados pela qualidade de ensino –, por força de lei, deve ser garantido em todas as carreiras do magistério e deverá ser reajustado anualmente.

Sabe-se que a imagem social dos professores interfere na escolha da profissão, e pela história do magistério brasileiro da educação básica, verifica-se que os professores não desfrutam de uma posição privilegiada, tais como as profissões de médicos, engenheiros, professores universitários e outras.

Tomando a reflexão inicial desta pesquisa de que para a efetivação de um padrão de qualidade de ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) faz-se necessário definir um conjunto de condições, algumas indicações acerca da profissão docente são fundamentais como: formação inicial e continuada, piso salarial, carreira e condições de trabalho.

a) **Formação inicial e continuada** – garantir nacionalmente a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; ampliar o programa de habilitação profissional em serviço nas escolas públicas, em instituições públicas de educação superior; promover a valorização e

profissionalização docente, mediante ações no âmbito da formação inicial e continuada que estimulem o ingresso e a permanência na carreira docente.

b) **Plano de cargo, carreira e salário:** efetivar o patamar de remuneração referenciado a um valor suficiente para que o professor tenha satisfeitas suas necessidades pessoais e familiares de subsistência e de desenvolvimento profissional com um só vínculo de trabalho, conforme previsto na Lei do PSPN (Lei. n.º 11.738, de 16 de julho de 2008); incentivar a progressão com base no acúmulo de experiência docente e no reconhecimento da comunidade escolar.

c) **Garantia de condições de trabalho:** proporcionar ao professor um conjunto de medidas que garanta dedicar-se integralmente a uma só escola, participar mais ativamente no projeto político-pedagógico e, acima de tudo, ter um tempo substancial para o preparo de suas aulas, para as discussões coletivas com os educadores e pais, para a avaliação contínua da produção dos alunos e oferecer condições materiais da escola, como infra-estrutura.

É importante ressaltar, no conjunto das ações discutidas nesse capítulo, que valorização e a profissionalização do magistério público não formam uma questão somente relativa a profissão, pois que envolve um conceito de educação de qualidade mais amplo. A qualidade do ensino está salvaguardo na CF como um direito de todos e dever do Estado, portanto, dela deriva também o direito de a população contar com profissionais valorizados e profissionalizados. Concomitante à garantia do padrão de educação de qualidade como um direito de todos, concorre a garantia de qualidade dos fatores que a determinam mesmo, nisso se incluem os profissionais da educação.

Para colocar esse padrão de qualidade no horizonte da política, é necessário partir da análise das condições dadas na realidade da escola pública. O estudo das condições de formação e de trabalho do professor do estado do Paraná pode oferecer indicações para esse caminho.

3 O PROFESSOR PARANAENSE DA 8.^a SÉRIE E AS CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO SAEB

As condições de formação e de trabalho docente se constituem em elementos importantes e indispensáveis para a avaliação das políticas públicas educacionais, pois são fatores determinantes na construção da qualidade do ensino. O confronto entre as condições dadas do professor e o resultado obtido pelo aluno no exame do SAEB tem o objetivo de identificar variáveis que possam indicar a qualidade do ensino, bem como suas eventuais e prováveis deficiências.

Para isso, foram utilizados os dados produzidos pelo SAEB, de 2003. Esses são usados para responder ao problema da pesquisa: saber em que condições de formação e de trabalho o professor paranaense vem desempenhando sua prática e se há interferência dos mesmos nos índices apresentado pelo SAEB confirmando ou negando a hipótese dessa pesquisa, a saber, de que os professores são elementos determinantes na construção da qualidade.

3.1 A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é a ação de valorar a qualidade do objeto avaliado implicando uma tomada de decisão a respeito do mesmo para aceitá-lo ou para transformá-lo, diz respeito, a “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão”. Essa definição explicita os elementos constitutivos de um processo de avaliação, ou seja, “um juízo de qualidade”. Juízo de qualidade significa atribuir qualidade a alguma coisa. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto ou mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal (LUCKESI, 2008, p. 33).

O julgamento se faz como base nos dados da realidade do objeto avaliado. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que materializam a qualidade efetivamente esperada do objeto. A seleção dos dados que darão base ao juízo do valor dependerá do objetivo a ser avaliado (LUCKESI, 2008).

Com base no que o autor conceitua como avaliação, pode-se dizer que a avaliação em termos gerais diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático da realidade visando emitir um juízo valorativo e uma tomada de decisão. A avaliação fornece elementos para a orientação do processo de ensino e aprendizagem, o que abrange – além da avaliação do aluno –, a avaliação do professor e da organização escolar, situadas como dimensões intrínsecas do processo pedagógico e, portanto, inclusas em um dado projeto educacional e social. Além disso, exige uma avaliação no âmbito dos sistemas e das políticas adotadas para garantir as condições escolares.

Segundo Luckesi (2008), a tomada de decisão expressa a ideia de que o ato de avaliar subsidia as decisões de melhoria dos resultados. O ato de avaliar só faz sentido se tem esse objetivo. Trazendo suas reflexões para o espaço educacional, pode-se afirmar que, caso não se tenha como finalidade melhorar a qualidade do ensino, não vale à pena avaliá-lo. O avaliador tem, em princípio, que ter interesse em melhorar.

Assim, faz-se mister situar na discussão que a atividade de avaliar o ensino na sua prática não acontece em separado da proposta pedagógica, seja da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. A avaliação é extremamente necessária na medida em que subsidia decisões a respeito do futuro, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que se está construindo, com base na articulação dos princípios postos num projeto educativo.

Pode-se dizer que a avaliação é uma atividade social e determinada por uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade.

De todo modo, o ato de avaliar a qualidade do ensino, deve deixar explícito o conceito que fundamenta a definição do que seja a qualidade esperada. Caso o projeto educativo não o explicita, a avaliação ficará prejudicada e não contribuirá para julgar os resultados esperados.

Na falta de um conceito explícito e bem fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção

tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações adquiridas pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2003).

A função da avaliação tomada nessa pesquisa é a fundamentada pela concepção de Saul (2000): a avaliação emancipatória, que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Dessa forma, destina-se à avaliação de programas educacionais e/ou sociais. O seu compromisso é o de auxiliar os sujeitos a serem condutores de sua própria história, gerando alternativas de solução para os obstáculos encontrados no ato educativo.

Portanto, os conceitos básicos envolvidos na proposta avaliativa são emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa, dos quais derivam três momentos específicos para que a avaliação emancipatória aconteça: a descrição da realidade (o programa educacional em foco), a crítica da realidade e a criação coletiva. Os procedimentos avaliativos se localizam na abordagem qualitativa, predominando o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não se desprezam os dados quantitativos, mas a ênfase está nos dados qualitativos.

Essa avaliação é realizada com o propósito de informar todos aqueles que participam da comunidade escolar sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares, localizando obstáculos na organização do ensino e da aprendizagem, possibilitando retomar o processo e reformulá-lo para o alcance dos objetivos pedagógicos. É formativa no sentido de indicar as transformações dos alunos no processo (SAUL, 2000).

Assim, responde a uma concepção do ensino que considera que a aprendizagem é um longo processo por meio do qual o aluno reestrutura seu conhecimento a partir das atividades que executa e dos conhecimentos que adquire para compreender a atuação do estudante diante das tarefas propostas, para que os erros transformem-se em objetos de estudo para viabilizar as soluções e detectar a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante. Esse tipo de avaliação tem como finalidade primeira, ajustar o processo de ensino e aprendizagem para possibilitar que os meios da formação respondam às necessidades dos estudantes. Preocupa-se,

assim, mais em detectar os pontos frágeis do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem (JORBA e SANMARTÍ, 2003).

À luz dessa concepção de avaliação é possível desenvolver uma avaliação sistemática que vise o desenvolvimento da qualidade da educação, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento. Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário construir condições no processo educativo como uma totalidade para implementá-la.

Para garantir que a atividade se desenvolva de modo adequado todo processo precisa estar de acordo com os objetivos que se pretende atingir. É nisso que deve consistir a avaliação, que, assim, se mostra ao mesmo tempo como instrumento específico do ser humano e como processo imprescindível à realização de qualquer projeto (PARO, 2001, p. 34)

3.1.1 A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE ENSINO: UMA TENTATIVA DE MENSURAR A QUALIDADE DE ENSINO

No campo da educação até há alguns anos, a prática da avaliação era conhecida como atividade dos professores e da escola em relação à aprendizagem dos alunos, das práticas escolares e da relação da comunidade escolar.

Nos últimos anos a avaliação ampliou-se e extrapolou o campo educacional tornando-se também uma atividade externa à sala e à escola. O objetivo da avaliação externa é avaliar os sistemas de ensino para obter informações sobre os problemas educacionais. A prática da avaliação externa é promovida pelo Estado como uma condição necessária para o planejamento educacional.

Schwartzman (2003), analisando as novas formas de avaliação na sociedade contemporânea, explica que ao longo do séc. XX duas transformações profundas ocorreram em relação à educação. Primeiro, que a educação escolar continuou se expandindo, chegando à definição da necessidade da universalização da educação básica, deixando de ser vista,

simplesmente, como uma forma de socialização de estilos e formas de vida e passando a ser considerada como fator de produção de riqueza, particularmente, a partir do capitalismo.

Schwartzman (2003) enfatiza que essas transformações na função da educação, repercutiram, também, nas funções das avaliações, que antes tinham por objetivo, apenas, certificar se os alunos cumpriam as exigências da instituição.

Antes as avaliações eram sempre dos estudantes, individualmente; hoje, busca-se avaliar as instituições, o desempenho dos professores, os métodos de ensino, os programas governamentais de expansão e melhoria da educação e seu impacto; entender os condicionantes sociais dos bons e maus resultados e identificar procedimentos que possam melhorar os resultados. (SCHWARTZMAN, 2003, p. 10)

A distinção entre a avaliação dos sistemas e a avaliação dos alunos é que o primeiro avalia o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos, o desempenho estudantil teria a condição de orientar as decisões a respeito do funcionamento do sistema educacional no qual estão inseridos esses alunos.

A ideia de implantar um sistema de avaliação nacional fez parte da discussão educacional, no Brasil, no período de redemocratização do País. Pestana (1998) afirma que a avaliação foi pensada na sua articulação juntamente com a busca da qualidade. Um sistema de avaliação deveria tentar examinar os problemas da baixa qualidade. Ficou claro, então, que um sistema nacional de avaliação poderia trazer informações úteis sobre: o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era responsável pelo produto obtido.

A avaliação educacional, em âmbito nacional, se efetivou no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Ela ganhou centralidade nas reformas educacionais em curso no país, instalando-se gradativa e firmemente na agenda dos formuladores de políticas públicas no Brasil.

No âmbito do processo de mudança das relações entre o Estado e a sociedade e da reforma do setor público, a avaliação assume a condição de instrumento estratégico em todo o ciclo da gestão pública, priorizando os resultados e a adequação ao mercado de trabalho (AFONSO, 2000, p. 87).

Essa forma de avaliação tem sido incentivada e orientada por organismos multilaterais, como a UNESCO e a CEPAL. Segundo Coelho, o

(...) discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995). Em relação a essa concepção, é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social (COELHO, 2008, p. 231).

A avaliação de sistema se inseriu no Brasil de modo articulado com a construção dos fatores de qualidade como, eficiência, equidade e produtividade. Partiu do compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil – convocado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As decisões dessa conferência orientaram a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), o que atribuiu ao poder central da nação o papel de coordenar e articular a formulação e a avaliação das políticas nacionais (UNESCO, 1990).

Uma das prescrições contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentada no artigo 4º, trata da “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990).

Nessa perspectiva, o Plano Decenal de Educação para Todos, no que diz respeito às medidas e instrumentos de sua implementação e a intensificação das ações governamentais em curso, destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, fazendo a seguinte menção: “Vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação

e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 59).

Na legislação, a avaliação foi contemplada na Constituição¹³ de 1988 (BRASIL, 1988) onde aparece associada à busca de padrões de qualidade de ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ (Lei 9394/96) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que era uma diretriz governamental, tornou-se uma clara atribuição do MEC.

A LDB, no seu artigo 9º, inciso VI, no qual trata sobre a incumbência da União, representada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino estadual e municipal, dispõe que se deverá “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior”. Destaca como objetivos a definição de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino, enfatizando ainda como responsabilidade dos estados avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação em relação ao ensino fundamental é que os sistemas de informação e de avaliação são essenciais para o acompanhamento da realidade da educação escolar no país. O plano expressa que a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como o SAEB, e a criação de Sistemas complementares nos estados e municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País para assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores¹⁵ do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001, pp. 52-53 e 55).

¹³ Na Constituição Federal a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No Art. 206, a garantia de um padrão de qualidade se configura como eixo principal do ensino. No Art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada.

¹⁴ Na LDB, no Art. 9, a avaliação tem como função avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

¹⁵ Os indicadores de qualidade na educação: Ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar, acesso e permanência dos alunos na escola. (MEC, 2005)

A razão da implementação de um sistema de avaliação, segundo o MEC, consiste no seu potencial de informar sobre os problemas educacionais nos sistemas de ensino. A falta de informação era considerada como um dos fatores que impedia a realização de políticas educacionais com vista a suprir as desigualdades no contexto brasileiro. Dessa forma, o sistema de avaliação se efetivou como um dos instrumentos necessários no planejamento das ações educacionais governamentais (MEC, 2005).

Para Coelho (2008) o discurso do MEC enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo SAEB. De outro lado, este desempenho é uma dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos estimulados na nova versão do SAEB.

Compreendemos que, é no conjunto de ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, que esse discurso oficial se insere e, como tal, conduz a novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente dos professores, enfatizando a participação e as condições de trabalho desses profissionais para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica (COELHO, 2008, p. 231).

Para a Freitas (2005, p. 09):

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do país (FREITAS, 2005, p. 9).

Segundo Coelho (2008, p. 234), do ponto de vista do Estado, a avaliação foi vista como uma estratégia para a gestão dos recursos públicos. A intenção com a qual a avaliação educacional foi introduzida pelo Estado foi a de regulamentar a educação básica. Freitas (2005, p. 06), ainda, assinala que:

(...) “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

(...) em um país em que se implanta com continuidade aquilo que é fruto de política de Estado e não do governo, não se pode dispensar os processos de avaliação feitos no âmbito do poder público. Muito menos colaborar para sua desreponsabilização quanto à avaliação. Entretanto, é legítimo discordar da forma como alguns governos querem conduzir os processos avaliativos (FREITAS, 2009, p.47).

O autor expõe de que as avaliações seriam mais efetivas se planejadas e conduzidas, especialmente, no nível dos municípios pelos conselheiros municipais de educação. E, acrescenta-se que, em todos os níveis e instâncias dos sistemas municipais, estaduais e federal, tendo, porém, como ponto de partida o foco no provimento das condições necessárias para a conquista da qualidade. Para concluir, todo o processo deve ser articulado com a avaliação institucional:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja reconhecido como pertencendo à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. A avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que se chama de avaliação institucional. (FREITAS, 2009, p. 48)

A proposta de avaliação, no sentido que Freitas aborda acima, pode contribuir para a viabilização e a mobilização dos envolvidos nas atividades interna e externa das escolas identificando problemas que devem ser objeto das ações de governo.

Sousa et al (2005) salienta que existe críticas ao funcionamento do sistema de avaliação de sistemas (ENEM, SAEB, PROVÃO). Essas críticas estão ancoradas na ideia de que os processos de avaliação de sistemas, apenas, se propõem a levantar dados para que se estabeleçam condições para

uma comparação linear entre alunos, instituições educacionais, cidades, estados ou regiões do país.

A comparação pode ser perigosa e danosa à solução dos problemas educacionais, pode provocar uma interpretação superficial dos dados e ignorar aquelas diferenças regionais/locais e, principalmente, pode não perceber a realidade pedagógica como ela acontece, pois há determinantes sociais, econômicos, culturais, que impactam no processo avaliativo e que, via de regra, são desconsiderados pelos procedimentos padrões nas avaliações de sistemas de ensino (SOUSA ET AL, 2005, p. 5)

Aliando as críticas apontadas por Sousa et al, Freitas (2004), assinala que os exames padronizados consiste em “medida de resultados” que “atribui apenas ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que lhe condicionam tal ou qual trajetória na escola e na vida”, tendendo a prejudicar os alunos oriundos das escolas que têm precárias condições de funcionamento e que, tradicionalmente, atendem à população pobre.

A legitimação da avaliação tendo em vista a geração de alternativas próprias de solução para os obstáculos encontrados no ato educativo. Deve ser de uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da escola e do sistema que produza conhecimentos sobre as diversas estruturas de ensino e institucionais que por fim que se instaure como instrumento de melhoria da qualidade em todos os aspectos e instâncias internas da instituição escolar (SOBRINHO, 2000).

Nesse modelo o eixo da avaliação descola-se de uma técnica de medir o rendimento do aluno e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino: da formação de professores e de suas condições de trabalho; do currículo, da cultura e da organização da escola; e da postura de seus dirigentes educacionais. Essa mudança de enfoque, explora, sobretudo as relações intermediárias entre as análises macroestruturais e as abordagens micro.

O seu compromisso é o de auxiliar os sujeitos a serem condutores de sua própria história, gerando alternativas próprias de solução para os obstáculos encontrados no ato educativo.

Não se pretende com as considerações aqui tomadas, rebaixar o valor da avaliação externa, mas sim dizer que educação e avaliação andam juntas e ambas têm como objetivo transformar o aluno em “aluno educado” (PARO, 2001) de modo a inseri-lo, de modo competente, na atividade social, desenvolvendo sua capacidade para a criação intelectual e prática e a autonomia. Além do mais, a avaliação como atividade humana consiste em saber se o estudante está se desenvolvendo, sobrepondo as condições em que ela acontece e para que fim seus resultados interessam.

A função da escola não é apenas levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares: matemática, geografia, história, língua portuguesa, biologia etc. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses “conteúdos” apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações (PARO, 2003).

Para pensar a educação como processo que possibilita a formação de sujeitos críticos para a participação democrática, a avaliação não deve ir além da medição do resultado do aluno. Para Cury (1997) é sob a ótica da cidadania ativa e do desenvolvimento pleno do educando como ser humano que a avaliação operacional do rendimento escolar deve ser considerada e efetivada. Dessa forma, as propostas de avaliação, efetuadas pelo Ministério da Educação, não deveriam ser encaradas apenas como meios de mensuração de alunos e das escolas, mas como diagnósticos das situações de aprendizado e otimização das possibilidades de melhoria de ensino.

3.1.2 O SAEB E A QUALIDADE DO ENSINO

O SAEB foi concebido na década de 1980, com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. (MEC, 2007)

Segundo Pestana (1998, p. 66), nesse período o país reclamava por soluções para históricos problemas educacionais brasileiros. Para isso, entidades governamentais entenderam que as soluções para os problemas educacionais dependiam cada vez mais do estabelecimento de um rigoroso programa de avaliação da educação. A constituição de um programa desta natureza passou então a ser sistematizada por meio de coleta de informações acerca do: “que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era o responsável pelo produto obtido” (SOUZA [et al.], 2005).

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, foi legitimado com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia e a qualidade das medidas e políticas adotadas durante a sua execução.

Para Sandra Zákia Lian de Souza e Romualdo Portela de Oliveira:

a avaliação tornou-se peça central na configuração dos sistemas de ensino nestas duas últimas décadas, ressaltando que esta tem sido apresentada e justificada como propulsora de sua “qualidade” (...) Ela tem servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade. (SOUZA & OLIVEIRA 2003, p. 872)

Com esse intuito, o SAEB foi instituído com base na LDB artigo 9.º, inciso VI e regulamentado pela Portaria, n.º 838/99, do MEC como uma tentativa de mensuração da qualidade do ensino, diagnosticando o rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática. A aplicação da avaliação é feita por meio de provas realizadas a cada dois anos, nas quais os exames são aplicados para uma amostra de alunos de escolas públicas e privadas de todo o país. A aplicação das provas é de responsabilidade do INEP.

Segundo o MEC, (2005), a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e os diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas

informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores.

Participam os estudantes das 4.^{as} e 8.^{as} séries do ensino fundamental, e do 3.º ano do ensino médio (séries finais do nível fundamental e do nível médio). Alunos, docentes e diretores das unidades avaliadas respondem a questionários, com o intuito de coletar informações sobre as condições da escola, de gestão escolar, do professor e do aluno.

Pretende-se, com o estudo de rendimento dos alunos, “detectar, primeiramente, os problemas de ensino e aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino”. O SAEB é como um sistema de monitoramento contínuo, que se propõe a subsidiar as políticas educacionais, com a finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar (MEC, 2005).

A partir de 1995, esse sistema de avaliação passou a utilizar instrumentos mais refinados de coleta e processamento das informações, que permitiriam estabelecer comparações entre os períodos considerados. A incorporação de uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item – (TRI) – tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica na escala de zero a 500. Esta escala é cumulativa, ou seja, espera-se que o índice ou o número de pontos obtidos pelo aluno de 4.^a série fique abaixo do aluno da 8.^a, que, por sua vez, deve estar abaixo do aluno da 3.^a série do ensino médio.

Como os resultados referem-se a uma amostra do total de alunos, esses, desde então, vem sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual (MEC, 2005). Porém, mesmo que a metodologia do SAEB seja adequada para analisar redes e sistemas, não possibilita a avaliação individual das escolas e dos alunos já que esses não podem ser identificados.

Viana (2003, p. 56-57) ao analisar a metodologia usada pelo SAEB reflete se é razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única

escala, ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano. O autor questiona se não seria razoável construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais.

Não obstante, pensa esta pesquisadora, mesmo que existam essas diferenças, a exigência de resultados deveria ser a mesma, já que as diferenças regionais e individuais poderiam ser minimizadas por políticas que viabilizassem igualdade no ponto de chegada.

Em 1997, foram desenvolvidas as “Matrizes de Referência” com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes foi realizada por meio de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais, dos municípios e das capitais que apresentaram os currículos de suas escolas ao INEP.

Em 2001, em seu sexto ciclo, as “Matrizes de Referência” foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997.

É fato que o SAEB, ao determinar as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos devem dominar, acaba por definir a pauta do que deve ser ensinado na educação básica. Uma vez que estabelece um padrão mínimo de qualidade relacionado a um conjunto de conhecimentos das áreas de ensino avaliadas, este pode ser entendido, inclusive, como um currículo oficial. Isso pode levar a escola a orientar seu trabalho especificamente para atender a avaliação, reduzindo a amplitude da função da educação, especialmente no que concerne à emancipação e humanização.

Esse reducionismo revela a “falta de um conceito fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é uma concepção conservadora e tradicional da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados” (PARO, 2001, p. 37).

Em 2005, alternada à avaliação do SAEB, foi realizada outra avaliação, essa de natureza quase censitária, que permitiria a divulgação dos resultados por município e por escola, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo SAEB, aplicadas nas escolas que não foram contempladas na amostra do SAEB.

O delineamento assumido pelo SAEB justifica a avaliação como instrumento de gestão educacional, utilizando argumentos, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos e possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

No entanto, o monitoramento da ação da escola e do poder público somente por meio dos resultados quantitativos pode limitar o entendimento de qualidade do ensino a ajustes curriculares e desvalorização das demais disciplinas escolares, podendo gerar transferências das responsabilidades do poder central aos estados, destes para os municípios, para a escola e para o professor.

De acordo com o MEC (2005), as escolas brasileiras deverão buscar o padrão de qualidade estabelecido a partir dos dados do SAEB. Sobre os fatores relacionados ao desempenho dos alunos avaliados pelo SAEB, sua verificação não é condição única para determinar a qualidade do ensino. O SAEB oferece algumas indicações, pois não avalia o impacto de todas as várias intervenientes.

Para obter um resultado mais preciso sobre educação de qualidade é necessário olhar sobre os resultados de todas as áreas do conhecimento e, além disso, de todas as condições oferecidas pelas escolas, particularmente, do sistema público.

Elucidar os efeitos dos fatores escolares e, em particular, o efeito das práticas docentes de sala de aula, no desempenho do estudante, tem sido difícil em razão da metodologia adotada pelo SAEB.

Embora haja condições para correlacionar a medida de resultado com as características socioeconômicas dos alunos e com as características da escola, encontra-se uma limitação importante, pois a única medida de resultado se atém ao objetivo cognitivo. Seriam necessários outros instrumentos para identificar as condições oferecidas para a obtenção dos resultados. (SOARES et al., 2008).

Além disso, a qualidade da escola e do ensino é caracterizada e avaliada por meio de respostas de professores e diretores de escola aos questionários contextuais. Portanto, processos internos da escola e de salas de aula não são satisfatoriamente captados através de questionários, que é a forma de coleta dos dados do SAEB, forma esta que situa os limites da metodologia estatística ao quantitativo. Porém, não se pode desprezar a validade do sistema que se não dá conta da totalidade, permite levantar indicações que podem ser tomadas como ponto de partida para outras pesquisas, especialmente as de estudo de caso.

Para tanto, os dados apresentados pelo SAEB sobre o desempenho e sobre os fatores que o determinam não permitem análises conclusivas. A identificação dos fatores que afetam o desempenho dos alunos, o resultado ou fracasso das políticas educacionais, a vida econômica dos alunos, o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores podem se efetivar como pistas sobre os fatores que necessitam ser investigados com maior profundidade. Por isso a necessidade de articular esses dados com outras formas qualitativas de investigação.

Esses estudos poderão ser fundamentais para que se possa analisar a pertinência do Estado continuar investindo num modelo deste tipo e colocar em questão a possibilidade de democratizar a decisão sobre para que e como realizar a avaliação nacional dos sistemas de forma padronizada. De toda forma, elas não modificam o fato de que há dados sendo produzidos e é necessário a análise crítica desses dados como instrumentos de melhoria da ação pública.

Essa reflexão e críticas apontadas são fundamentais para que se possa analisar a pertinência de o Estado continuar investindo num modelo deste tipo e colocar em questão a possibilidade de democratizar a decisão sobre para que e como realizar a avaliação de sistemas de forma padronizada nacionalmente. De toda forma, elas não modificam o fato de que há dados sendo produzidos e parece necessário o debate sobre o uso destes dados como instrumentos de melhoria da ação pública.

3.1.3 O SAEB e o professor

O MEC afirma que por meio do levantamento de dados da avaliação são construídas medidas contextuais, além das de aprendizagem, que indicam quais fatores da escola, de sua gestão e dos seus docentes contribuem para um melhor aprendizado. O sistema permite que os dados contextuais possam ser correlacionados com o desempenho dos alunos. Para tanto, esta pesquisa tomou o desempenho dos alunos no SAEB de 2003, correlacionando-os com algumas questões relacionadas aos professores, estabelecendo assim, uma análise qualitativa dos elementos quantitativos sobre os elementos que constituem a ação docente.

3.1.4 Questionário do SAEB aplicado aos professores

O questionário aplicado aos professores foi formulado a pelo INEP e pelo MEC com questões que buscam analisar as condições docentes e a interferência dessas nos resultados dos alunos.

Somente os professores que lecionam as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, das séries avaliadas pelo SAEB, respondem ao questionário. Os professores de todas as séries e disciplinas respondem a questionários iguais.

Para o MEC (2007) o questionário é parte integrante dos processos avaliativos, e tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada.

Bonamino e Franco (1999) fizeram um estudo sobre o SAEB, mais precisamente do seu processo de institucionalização a partir dos diversos ciclos, incluindo os anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, e o significado para a educação brasileira da existência de um sistema de avaliação. As conclusões indicam mudanças nos questionários aplicados pelo SAEB ao longo dos ciclos.

Durante o primeiro ciclo – 1995 – os instrumentos contextuais procuravam abordar questões relativas à universalização do ensino; valorização do magistério e democratização da gestão.

Essas questões referiam aos problemas educacionais daquele contexto educacional e foram decompostas no SAEB em dimensões de análises específicas na busca de indicadores sobre políticas; mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor e na gestão educacional.

No segundo ciclo – de 1997 - foram novamente examinados os dois aspectos contextuais abordados em 1995: gestão escolar e situação e competência do professor. Os questionários levantavam informações relativas ao perfil e prática de docentes e gestores.

O questionário, desde a sua constituição, vem passando por reformulação. Assim, pelas suas características, os dois primeiros ciclos do SAEB fizeram recair a ênfase da avaliação sobre as condições intra-escolares intervenientes no desempenho do aluno.

O terceiro ciclo – 1999 – inovou positivamente ao incluir, no escopo dos instrumentos contextuais mais dados referentes aos docentes. Até esse ciclo o SAEB tinha tendido a valorizar apenas o papel das variáveis propriamente escolares não como a formação de professores e diretores, o estilo docente, o tempo dedicado ao ensino, a infra-estrutura escolar subestimando o peso dos fatores socioeconômico e culturais e a existência de relações estreitas entre fatores escolares e extra-escolares no desempenho do aluno.

Os instrumentos contextuais do quarto ciclo – 2001 - continuaram a investigar o nível socioeconômico e os hábitos de estudo dos alunos, o perfil e

as condições de trabalho de docentes e diretores e os tipos de escola e passaram a incluir indicadores sobre o grau de autonomia e sobre a matriz organizacional da escola.

Sobre a aplicação do questionário de 2003 e 2005 aos professores, este tem privilegiado as mesmas questões dos dois ciclos anteriores, porém é importante fazer algumas observações sobre o mesmo: sobre a formação inicial não informa o tipo de instituição formadora (privada ou pública) e a natureza da mesma (faculdade, escola superior, universidade), pois instituições mais respeitadas, preparam melhor o professor para o exercício do magistério; sobre a formação continuada, não informa a carga horária, conteúdo e forma de organização da atividade (grupos de estudo, seminários, oficinas etc.). Sabe-se que por meio da formação continuada é possível obter melhores resultados na qualidade do ensino, a partir da qualificação feita pelas instituições formadoras. Verificando o status dos cursos feitos e se o professor atua na área para a qual está se qualificando se poderá saber se a certificação está sendo suficiente para qualificar esse professor. O questionário também não informa se a formação continuada realizada no âmbito do sistema escolar foi feita no espaço escolar ou no espaço das secretarias de educação. Há que se destacar que muitos desses cursos buscam formas alternativas às aulas expositivas, colocando os professores para trabalharem em grupos, dentro de oficinas. Tampouco é informado quem são os participantes desses cursos. É importante saber se o curso inclui todos os professores de uma mesma escola, alguns professores da escola, ou só um; No que se refere à experiência, o questionário não informa se a experiência do professor foi toda em ensino de uma mesma disciplina, série, ou escola. Ensinar a mesma disciplina em uma mesma série por muitos anos aumenta o domínio do professor em relação aos conteúdos de ensino, bem como seus conhecimentos sobre a realidade dos alunos daquela série. Ainda, neste caso há melhores condições de desenvolvimento e resolução de dúvidas em relação aos tópicos abordados, além de melhor conhecimento dos materiais didáticos disponíveis para o ensino do conteúdo específico.

Como Bonamino e Franco (1999) mencionam acima, o questionário aplicado aos professores e demais interessados da escola tem sido reformulado dada a necessidade do contexto educacional. No último

questionário, de 2007, foram reformuladas e diminuído em número as questões. Sobre a formação, o questionário traz informações a propósito da área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação; a carga horária da atividade de formação continuada que considere mais relevante e as atividades (práticas docentes) que os professores realizam com os alunos da(s) série(s) avaliada(s).

É importante ressaltar que a avaliação do sistema, apesar de sua natureza quantitativa, não pode deixar de fazer a articulação com a pesquisa qualitativa. Por isso a necessidade de os resultados serem analisados a partir dos fatores ligados a sua determinação. O detalhamento das questões do questionário aplicado aos professores poderia trazer maiores possibilidades de análise qualitativa e levaria a priorização acerca das medidas a serem tomadas, com relação à qualidade das condições docentes e consequentemente à qualidade do ensino.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARANAENSE

Como a Lei 9394/96 define que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, esse é o ponto de partida para a comparação com a proficiência dos estudantes. Além disso, é preciso considerar as possibilidades de formação admitida a partir das DCNs. As licenciaturas apropriadas para esses professores são as referentes à Língua Portuguesa que se realizam nos cursos de Letras – Português e de Matemática, nos cursos de mesmo nome. Entretanto, as próprias alternativas oferecidas pelos questionários demonstram o que se percebe no senso comum, que nem todos os professores possuem essas habilitações.

Na parte que segue, apresentam-se os dados quantitativos sobre a formação dos professores e a interferência desta nos índices de desempenho apresentados pelo SAEB. Os dados trazem informações limitadas para a análise da qualidade dos cursos cursados pelos professores. Assim, a leitura dos dados sobre a formação docente correlacionados com o desempenho dos

alunos apresenta algumas hipóteses, que demandariam uma investigação sobre a qualidade das licenciaturas, que não cabem nesse estudo. Entretanto, podem oferecer indicações importantes para futuras pesquisas.

3.2.1 Formação inicial

A exigência legal para lecionar na 8.^a série do ensino fundamental é a licenciatura nas áreas específicas do conhecimento. Dos professores pesquisados, os dados retratam que nem todos os professores possuem formação pedagógica na área que lecionam, ou não são formados na área na qual atuam. Os dados dão indícios de que o problema da qualidade do ensino, em parte, pode estar atrelado à falta de profissionais habilitados nas áreas que lecionam, pois, 18,7% (Ensino Médio e Ensino Superior – Outros – ver Tabela 1) dos professores tiveram alunos com o índice de proficiência menor que a média medida pelo SAEB. A qualidade do ensino passa pelas exigências intelectuais e técnicas que são previstas nos cursos de licenciatura. Segundo Nóvoa (1999, p. 26), os modelos profissionais de formação de professores devem integrar os níveis do contexto ocupacional, a natureza do papel profissional, competência profissional, saber profissional, natureza da aprendizagem profissional e currículo e pedagogia.

A falta de professores habilitados contribui para a contratação de licenciados em áreas diferentes das disciplinas que ministram e, além disso, os estudantes ou profissionais, formados em áreas sem licenciatura para o magistério, que buscam a docência como alternativa enquanto não encontram melhores postos em suas profissões engrossam este contingente. Um exemplo disso são os profissionais Bioquímicos e Geógrafos que acabam lecionando nas disciplinas de química e de geografia, sem ter licenciatura. (MEC, 1999)

Em síntese, os dados apontam que a habilitação necessária exigida pela legislação específica, para todos os profissionais que atuam nos anos finais da educação básica, não foi universalizada e o sistema escolar convive ainda com a presença de professores leigos.

Confrontando a exigência da formação com o desempenho dos alunos, dos 38,6% professores licenciados em matemática, 56,3% tiveram uma

interferência positiva sobre desempenho dos alunos da 8.^a série. A maioria (42,9%) dos professores com licenciatura em letras corresponde aos alunos (55,3%) que obtiveram resultados abaixo da média. No caso da disciplina de português, o professor formado na licenciatura específica não indicou resultado determinante. Como analisar esses dados não permite uma análise conclusiva, faz-se necessário avaliar a qualidade das licenciaturas e a sua relação com a prática docente.

TABELA 1 - ESCOLARIDADE DOCENTE E O DESEMPENHO ESTUDANTIL NO PARANÁ

Escolaridade			
	EF - 8. ^a série		
	Professores	Quartis/alunos	
	%	25% +	25% -
Ensino Médio Magistério	0,7		2,8
Licenciatura - Matemática	38,5	56,3	16,7
Licenciatura - Letras	42,9	25	55,5
Ensino Superior - Outros	17,9	18,7	25
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

Sobre isso, Gatti (2004, p. 51) em sua pesquisa, constatou que a maioria dos cursos de licenciatura que preparam os professores para as séries finais do ensino fundamental são desenvolvidos em instituições privadas e, em sua maior parte, em cursos noturnos. A autora ainda assinalou que há um descaso generalizado, tanto do MEC quanto das Delegacias Regionais e das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo e ao desempenho desta modalidade de curso. “Esses cursos operam sem orientação específica e sem acompanhamento e controle dos órgãos que seriam responsáveis por eles”. (GATTI, 2001, p. 51)

A autora coloca três pontos críticos que dificultam a qualificação dos professores licenciados: a) a ausência, nos cursos e das instituições, de uma proposta, de uma perspectiva de profissional docente a ser formado; b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de

cada área e entre si; c) a ausência de formação dos formadores. (GATTI, 2001, p. 53)

Ainda, que os dados não apresentem um resultado totalmente positivo quanto à relação formação e desempenho escolar, é inegável que trazem informações qualitativas quanto ao número de professores com licenciaturas no estado do Paraná. É possível constatar essa magnitude correlacionando com outras estatísticas que trazem informações de anos anteriores sobre a formação dos docentes no ensino fundamental e no ensino médio desse estado e do Brasil. Os dados sobre a formação dos professores do estado do Paraná apresentados pelo primeiro censo¹⁶ dos profissionais em 1997, retratava que 56.529 docentes (ver Tabela 2) da educação básica possuíam 3.º grau completo, mas não especificava se tinham licenciatura.

TABELA 2 - NÚMERO DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ

Ano	Nível	Unidade da Federação	Total	1.º Grau - Incompleto ou Completo	2.º Grau Completo	3.º Grau Completo ou mais	Não informado
1997	EF - 1.ª a 4.ª série	Brasil	616.956	74.965	382.217	157.432	2.342
		Paraná	35.866	2.589	19.264	13.885	128
	EF - 5.ª a 8.ª série	Brasil	434.991	1.622	103.939	327.635	1.795
		Paraná	26.859	27	1.265	25.467	100
	EM - 1.ª a 3.ª série	Brasil	238.589	222	24.450	212.543	1.374
		Paraná	17.846	12	580	17.177	77
Total Brasil			1.290.536	76.809	510.606	697.610	5.511
Total Paraná			80.571	2.628	21.109	56.529	305

FONTE: MEC/INEP - 1997 – CENSO DOS PROFESSORES

No censo de 2003 o número de professores com ensino superior cresce para 66.780, esse censo especificava a licenciatura e diminuiu os com ensino médio ou ensino fundamental incompleto.

¹⁶ MEC/INEP produz os chamados *Censos Especiais* que se consistem em levantamentos estatísticos realizados com o objetivo de responder a uma demanda por informações específicas, que deverão orientar ações e políticas educacionais. Entre os levantamentos há dois que se referem aos professores: O *Censo do Professor*, realizado em 1997, e o *Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, realizado em 2003.

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização								
Ano	Nível	Unidade da Federação	Total	Fundamental	Médio		Superior	
					Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
2.003	Educação Básica	Brasil	1.542.878	17.590	320.842	23.871	75.233	1.016.468
		Paraná	84.735	300	9.050	473	3.455	66.780

QUADRO 3 - NÚMERO DE DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ

FONTE: MEC/INEP - 2003 - CENSO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

No que diz respeito ao nível de formação, o Censo do Professor indicava em 1997 que a escolaridade dos professores no Brasil distribuía-se entre 2.º grau completo (ensino médio) e 3.º grau (ensino superior) completo ou mais. Ou seja, do total de 1.617.611 docentes, 709.788 (43,87%) possuíam o ensino médio completo e 785.637 (48,56%) o ensino superior completo ou mais. Na área rural, contudo, essa situação era diferenciada: 54,19% dos docentes com ensino médio completo e 32,66% com ensino fundamental incompleto ou completo e uma porcentagem pouco elevada com formação superior, 12,56%. Ao comparar os dois Censos – do Professor 1997 e dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003 – percebe-se que houve um movimento expressivo de formação de professores em nível superior, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em 2003, dentre o universo de professores brasileiros (1.542.878) que responderam ao questionário do censo, 71% (1.191.701) possuíam curso superior, dos quais 85% (1.016.468) têm licenciatura. Mas o número de professores com ensino médio do estado com ensino médio é ainda expressivo (9.513 professores).

Segundo Vieira (2003), uma explicação para esses dados positivos na escolaridade do professor está na expansão de cursos superiores. Outro fator que explica o percentual positivo de professores habilitados é a reforma de ensino que favoreceu a abertura de cursos em instituições de Ensino Superior na iniciativa privada e os cursos à distância, em geral não universitários. Essas instituições podem manter cursos de formação de professores de educação básica de nível superior, além de programas de formação pedagógica para

diplomados em nível superior que queiram se dedicar à educação básica e à formação dos professores em cursos aligeirados. Helena Costa Lopes de Freitas afirma que:

Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, ao invés do investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas Universidades Públicas, as políticas do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério. Aprofundou-se a desvalorização do magistério, pela via da formação, como o aligeiramento da formação inicial dos professores em exercício, na medida em que ela mesma passou a ser autorizada fora dos cursos de Licenciatura Plena que se constituíram historicamente em espaços privilegiados para a formação superior. (FREITAS, 2002, p. 90)

A abertura de cursos em instituições de ensino superior na iniciativa privada e os Institutos de Ensino Superiores como locus de formação do professor podem ter contribuído para o aumento do número de professores habilitados para exercer o magistério, sem as condições necessárias. Mas, sobre este dado não se pode deixar de notar que mesmo assim a universalização da formação inicial, de nível superior, pós LDB/9394/96, ainda, não se efetivou. No momento da pesquisa, em 2003, 18,6% da amostra dos professores do estado do Paraná não tinham a formação exigida na Legislação. A relação entre a formação e o desempenho escolar denuncia um problema que pode estar relacionado com a qualidade dos cursos que estão formando o professor paranaense. A esse respeito, pode-se tomar o exemplo de Gatti (2000), que em sua pesquisa revelou que os professores denunciam que a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, quase sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de ensino básico.

Quanto à relação entre formação e o impacto negativo no desempenho escolar dos alunos em língua portuguesa, o problema pode estar relacionado com a qualidade dos cursos. Uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado contexto social é imprescindível para um trabalho de coleta de dados que leve em conta a formação de professores. Uma análise mais conclusiva implicará em estudos e avaliações mais aprofundadas dos cursos no que se refere aos conteúdos, carga horária, articulação entre teoria e

prática de ensino e etc. “O campo da formação de professores está exigindo a definição de uma política global de formação e valorização do magistério que contemple igualmente a formação inicial, as condições de trabalho, a carreira e a formação continuada”. (FREITAS, 2004, p. 97)

3.2.2 Formação continuada dos professores paranaenses

A capacitação em serviço foi garantida pela Constituição de 1988 (art. 206, item VII) como um elemento de profissionalização docente objetivando a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Também foi referenciada na LDB, em seu art. 67, como um dos princípios de valorização dos profissionais da educação assegurando o aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado ao estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Disso, a formação continuada foi tomada pelas políticas educacionais como estratégia para o alcance da qualidade do ensino, desse modo, a maioria das secretarias de educação oferece essa modalidade de formação de modo mais ou menos sistematizado. A formação continuada se constitui em fator de aprimoramento da formação em serviço, mas é importante salientar que ela de nenhum modo substitui a formação inicial.

Ainda assim, a preocupação relativa à construção da profissionalização docente não pode dissociar-se da formação continuada. A existência de uma formação continuada séria e sistemática pode desempenhar um papel importante na qualificação e valorização de um corpo de profissionais. A formação continuada é uma das condições necessárias para a realização de uma educação de qualidade.

Dentre os pesquisados, 73% dos professores paranaenses afirmavam ter participado de alguma atividade de formação continuada. Em meio à reforma educacional em que mudanças estruturais exigiam atualização profissional, esse dado se mostra positivo. Mas é interessante mostrar que professores com formação continuada estão distribuídos de modo equivalente entre os alunos dos dois níveis de desempenho avaliados. Nos 25% dos alunos com desempenho maior que o da média tem-se 75,8% de professores que

declararam ter participado nos últimos anos em alguma atividade de formação continuada. Esse percentual é quase idêntico entre os alunos com desempenho abaixo da média, no caso 74,3%. À primeira vista esse dado poderia indicar que essa formação é desnecessária.

TABELA 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESEMPENHO

Formação Continuada			
	EF - 8.ª série		
	Professores	Quartis/Alunos	
	%	25% +	25% -
Sim	73	75,8	74,3
Não	25,7	24,2	25,7
Não respondeu	1,3		
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB – 2003

Também foi questionado aos professores sobre a utilidade da formação continuada na prática escolar. 62% dos professores responderam que ela foi útil na sua prática, porém esses mesmo professores tiveram 65,5% dos alunos abaixo da média.

TABELA 4 - A UTILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESEMPENHO

A utilidade da formação Continuada			
	EF - 8ª série		
	Professores	Quartis/Alunos	
	%	25% +	25% -
Sim, muito	62	56	65,5
Sim, pouco	34,3	40	27,6
Não	3,7	4	6,9
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB – 2003

Porém, há que se levar em conta, que a formulação desta questão não esclarece a qualidade da formação, pois não oferece informações como: área do conhecimento, tempo de duração e conteúdo. A qualidade da formação se relaciona, além disso, com o lócus de formação – o próprio local de trabalho, secretaria de educação, a universidade, etc. - os próprios professores

responsáveis pelos cursos de capacitação e a adequação desses cursos à prática docente.

Entende-se que formação continuada inclui, entre outros objetivos, propor metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não basta se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia. (NÓVOA, 1995)

E, para isso Gatti (2000) orienta que o problema da formação inicial deve ser complementado por programas compensatórios ou de formação em serviço. A formação continuada existe para aprimorar os profissionais, não só relativamente aos avanços e inovações de sua área, mas também os convidando a refletir sobre os problemas históricos da aprendizagem dos alunos, não sendo aceitável que esta se dê no intuito de suprir aspectos de sua má formação anterior, ainda que seja, por hora, necessário.

Nesse sentido, não se pode culpar os professores pela falta de impacto no desempenho dos alunos, já que a responsabilidade maior é do poder público. Os professores necessitam de uma formação universitária de alto nível articulada com a investigação, formação didática específica para as disciplinas, reflexão sobre experiências profissionais, além do domínio dos conteúdos da área de conhecimento do curso. Para além disso, necessitam cada vez mais de uma formação contínua ao longo da carreira e deveriam poder participar também de ações de investigação.

Em resumo, os resultados desta análise mostraram que os dados sobre a formação continuada de professores não podem ser considerados. Assim, dada a relevância do tema, para esta análise, dada a precariedade das perguntas efetuadas, carece de uma investigação mais profunda a questão da formação continuada, em relação a seus conceitos, sua concepção e modelos adotados.

Os programas públicos de formação continuada devem torná-la um instrumento importante na construção da qualidade.

3.3 A CARREIRA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES PARANAENSES

A valorização social e as condições de trabalho dos professores têm uma relação direta com os resultados de qualidade, pois se referem aos meios pelos quais se realiza o processo de ensino e de aprendizagem. Como assinalado anteriormente, a qualidade do ensino depende das condições objetivas.

As condições de trabalho, tais como o número de alunos das turmas; horário de trabalho; tempo disponível para preparação das aulas; participação na elaboração e avaliação do projeto político pedagógico; presença de profissional na escola, preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, e qualidade e quantidade dos recursos didáticos existentes, se constituem, juntamente com a formação, em fatores determinantes da qualidade do trabalho docente. Além disso, a experiência, tal como em qualquer outra atividade, é também um fator que naturalmente contribui para o aperfeiçoamento profissional.

A condição salarial é outro fator essencial que incide no desempenho do trabalho dos professores, afetando suas motivações e condições de vida. O professor bem remunerado pode realizar um trabalho melhor por várias razões: não precisa acumular horas excessivas de trabalho, nem dispersar sua energia trabalhando em várias escolas diferentes; pode se concentrar mais, ter um melhor conhecimento dos seus alunos, ter mais tempo e disposição para se dedicar tanto à preparação das aulas quanto à correção dos trabalhos individuais dos alunos. Enfim, um bom salário melhora suas próprias condições pessoais, como a aquisição de materiais de aperfeiçoamento profissional, além de lhe possibilitar o acesso a bens culturais como teatro, cinema, computadores e internet, etc. que, por sua vez, contribuem para a sua formação.

3.3.1 Tempo de serviço

No artigo “Qualidade docente e eficácia escolar” Barbosa & Paul (2008) citam a pesquisa de Hanushek e colaboradores. Hanushek em suas pesquisas investiga os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos e constata um fato já conhecido, que os alunos mais pobres têm um desempenho inferior àquele de seus colegas mais privilegiados economicamente. Mas – fator muito importante na medida em que ressalta o efeito da escola – esses alunos mais pobres são submetidos a uma maior rotatividade dos professores e têm professores menos experientes do que seus colegas afluentes. Por meio da correlação estatística do desempenho escolar com as características dos professores, Hanushek constatou que os professores novatos na escola trabalham com as turmas de alunos mais carentes.

Partindo dessa constatação, é notório que as políticas públicas deveriam garantir professores mais experientes junto aos alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos.

É impossível afirmar com exatidão o quanto a experiência dos professores do estado do Paraná tem impacto decisivo sobre o desempenho escolar dos alunos, mas pode-se, a partir dos dados apresentados, evidenciar algumas relações entre a experiência e a rotatividade dos professores e o desempenho dos alunos.

Os dados mostram que os professores com mais tempo de serviço tiveram maior interferência positiva sobre o desempenho dos alunos.

De fato, percebe-se que à medida que aumenta o tempo de docência aumenta a concentração de resultados positivos de proficiência. Os melhores resultados correspondem ao maior tempo de docência, assim, tem-se que dos alunos dos professores com tempo de docência de 15 a 20 anos, 27,3%, obtiveram colocação no mais alto quartil, maior percentual de alunos nesta faixa, e dos alunos de professores com mais de 20 anos, 24,2% obtiveram colocação neste mesmo quartil.

TABELA 5 - TEMPO DE DOCÊNCIA E O DESEMPENHO

Tempo de docência			
	EF - 8. ^a série		
	Professores	Quartis/Alunos	
	%	25% +	25% -
Menos de 1 ano	3,5	9,1	8,3
1 a 2 anos	7		
3 a 5 anos	4,2		8,3
6 a 9 anos	16,2	15,2	19,4
10 a 15 anos	28,2	24,2	27,8
15 a 20 anos	24,6	27,3	25
mais de 20 anos	16,2	24,2	11,2
Não respondeu	0,1		
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

A pesquisa mostrou que o tempo de serviço dos professores na mesma escola varia entre menos de 1 ano (18,3%), de 1 a 2 anos (15,5%), 3 a 5 anos (21,1%), de 6 a 9 anos (23,9%) de 10 a 15 anos (12%), de 15 a 20 anos (8,5%) e mais de 20 anos (0,7%). Quanto à interferência do tempo de serviço na mesma escola, os dados mostraram que trabalhar de 6 a 9 anos e de 10 a 15 anos na mesma escola produziu um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos, segue respectivamente: 21,2% e 18,1% dos alunos que obtiveram desempenho acima da média têm professores com de 6 a 9 anos e 10 a 15 anos na mesma escola, respectivamente.

TABELA 6 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA MESMA ESCOLA E O DESEMPENHO

Tempo de docência na mesma escola			
	EF - 8. ^a série		
	Professores	Quartis/Alunos	
	%	25% +	25% -
Menos de 1 ano	18,3	27,3	22,2
1 a 2 anos	15,5	9,1	16,7
3 a 5 anos	21,1	18,2	19,4
6 a 9 anos	23,9	21,2	19,4
10 a 15 anos	12	18,1	11,1
15 a 20 anos	8,5	6,1	8,4
mais de 20 anos	0,7		2,8
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

A viabilidade de trabalhar na mesma escola se constitui, assim, em uma variável que pode contribuir para a qualidade da ação docente. Trabalhar na mesma escola permite conhecer melhor a realidade da comunidade atendida, além de facilitar a organização da vida pessoal. A alta rotatividade de professores pode prejudicar o ensino, a escola, seu projeto político-pedagógico e os estudantes, que são a razão maior da existência da escola. O sistema de ensino que pretende melhorar a qualidade do ensino deve, obviamente, baixar a rotatividade com os docentes.

A rotatividade está relacionada com a precarização das condições de trabalho do professor. O tempo de serviço na escola, a distribuição das horas de aula entre os professores, a quantidade de escolas nas quais trabalham, o tempo de deslocamento, o tipo de transporte disponível são problemas que o professor enfrenta diariamente e que interferem na qualidade de ensino. Paul & Barbosa (2008) analisam o funcionamento do sistema escolar que permite – associando a implementação de políticas públicas, no caso, a distribuição dos professores pelas escolas e salas de aula –, a avaliação dos impactos dessa distribuição do ponto de vista da experiência na docência. Para isso, foram usados dados de pesquisa realizada no Brasil, na Argentina, no Chile e no México, com informações de 96 escolas e professores, assim como de 2.048

alunos de 4.^a série que estudavam em escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Guanajuato. Os dados mencionados permitiram verificar que a distribuição dos professores pelas turmas da amostra, considerando o tempo de experiência, tenderia a reduzir a igualdade de oportunidades educacionais, desfavorecendo alunos mais pobres nos sistemas públicos de ensino ao negar-lhes os professores mais experientes. Segundo os autores pelas

(...) médias obtidas nas provas de matemática pelo conjunto dos alunos em cada uma das 96 salas de aula pesquisadas, mostram que haveria uma tendência, significativa do ponto de vista estatístico, de professores mais experientes ou com mais tempo na mesma escola ficarem com os melhores alunos. (PAUL & BARBOSA, 2008, p. 125)

E como superar essa situação de iniquidade na distribuição de professores nas escolas? É preciso pensar as políticas educacionais articuladas com políticas de cultura, de saúde, de emprego, porque a escola, por si só, não resolve os problemas de desigualdades sociais, tanto dos alunos quanto dos professores. As políticas públicas devem assegurar as melhores condições de trabalho para o professor, ao invés, com sói acontecer, de sobrecarregar e atribuir a responsabilidade dos resultados negativos a esse profissional.

3.3.2 Salário e carreira

A baixa remuneração dos professores associada à expansão da escola pública no Brasil estão entre os fatores que contribuíram para a desqualificação da profissão. Nóvoa (1995, p. 21) coloca que, na história da profissão docente, a categoria se submeteu a vários processos contraditórios que podem ser assinalados como processos de proletarização. No Brasil alguns autores (HYPOLITO, 1994; SHIROMA, 2003) que investigam o trabalho docente, apontam o aspecto da proletarização como resultado das mudanças ocorridas na organização escolar e na atividade docente em face à conjuntura das relações de trabalho. Nessas discussões, a proletarização é analisada a partir

das implicações do capitalismo sobre a especificidade do trabalho docente, tais como: sobrecarga de trabalho, responsabilização sobre os resultados das avaliações e perda de autonomia frente ao seu trabalho.

Segundo Sampaio e Marin (2004) uma das questões bem visíveis na precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública.

Para ilustrar como o salário se constitui em um dos fatores que contribuem para o processo de proletarização foi feito um comparativo entre algumas profissões mais procuradas no Brasil. Para isso, foram usados os dados do IBGE de 2001 apresentados pelo censo “Estatísticas dos professores brasileiros”.

Entre as profissões consideradas, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguidos dos professores de Ensino Médio, Suboficial das Forças Armadas, Professor-Pesquisador do Ensino Superior e agente administrativo público, que têm salários de 1,4 a até 2 vezes maiores do que os salários do primeiro grupo de profissionais. Em seguida, com salários bastante diferenciados, aparecem outros profissionais de carreira do serviço público e de autônomos, como administrador, técnico de nível superior no serviço público, policial civil, oficial das Forças Armadas, economista, advogado e médico, que têm salários médios de três a até sete vezes maiores do que o salário médio dos profissionais de menor rendimento. No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo. (MEC, 2002, p. 108)

Todas as profissões que têm a exigência de formação em nível superior apresentam grande diferença salarial entre os profissionais e a de professor situa-se nas faixas de menor vencimento. A questão aqui é constatar que a carreira do magistério é menos atrativa na situação que se encontra, com salários muito inferiores se comparados aos das demais profissões apresentadas.

Os dados da pesquisa realizada por Siniscalco (2003) atestam a dureza dessa realidade em comparação com outros países, inclusive com aqueles com piores condições sociais e econômicas: o Brasil está acima

apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo. Ao relacionar o salário com o desempenho dos alunos, identifica-se que o Brasil ocupa umas das posições mais baixas quando se refere ao desempenho escolar dos alunos.

É importante também evidenciar que entre os professores de diferentes redes administrativas, existem diferenças salariais. Nos dados da pesquisa sobre os professores do estado do Paraná também foi constatado que na profissão do magistério, a formação do professor de nível médio ou superior se correlaciona diretamente com o salário, ou seja, existe diferença salarial entre os professores que atuam com a mesma habilitação em redes diferentes. A garantia de um piso salarial mínimo seria uma das formas equitativas de garantir que os professores tivessem condições iniciais. Espera-se que com a Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 que fixa esse piso, a situação melhore, ainda que se saiba que não eliminará as diferenças já que estados e municípios tem arrecadações diferenciadas e, os 25% previstos para aplicar na educação tem variado substancialmente.

Caldas (2007) em sua pesquisa de doutorado entrevistou vários professores da rede municipal de Curitiba, para investigar os processos de desistência e resistência do trabalho docente e constatou que, entre as várias situações que fazem com que o professor desista da sua profissão, a desvalorização salarial é uma variável significativa. Bom salário não é fator diretamente determinante da qualidade de ensino, mas possivelmente atraia bons graduados para a docência.

No quesito salário, o SAEB 2003 indicou que a maioria dos docentes da 8.^a série no Paraná, tinha uma média salarial entre quatro e seis salários mínimos, esses professores somavam um percentual de 42,3%. Verificando a interferência destes no desempenho dos estudantes, percebe-se que os alunos desses professores obtiveram resultados equivalentes, ou seja, 39,4% alcançaram o primeiro quartil e 41,7% ficaram no último quartil, portanto, houve equilíbrio entre o número desses professores e o resultado dos alunos. Já, entre os professores pesquisados que ganham entre 1 e 2 salários, nenhum está com aluno que tenha obtido o nível mais alto dos quartis. Em contrapartida, dos professores que ganham de 6 a 9 salários, mesmo sendo

eles apenas 23,2% do total de professores, 33,3% de seus alunos obtiveram grau de proficiência no mais alto quartil.

TABELA 7 - SALÁRIO BRUTO DOCENTE E O DESEMPENHO

Salário Bruto			
EF - 8ª série			
	Professores	Quartis/Alunos	
Salário	%	25% +	25% -
até 1			
1 a 2	2,8		2,8
2 a 4	27,5	21,2	27,8
4 a 6	42,3	39,4	41,7
6 a 9	23,2	33,3	22,2
9 a 12	3,5	6,1	5,5
12 a 16	0,7		
Mais de 16			
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

Os dados do SAEB também permitiram informar a média salarial dos professores e cruzá-los com a carga horária e a formação. Como critério, os professores foram classificados por carga de trabalho semanal, de 30 a 40 horas. Com essa carga horária de trabalho, preponderou a média salarial de 4 a 6 Salários Mínimos vigentes (53,9%) e, em segundo a média de 6 a 9 salários (22,5%). Relacionando o salário com a formação, os professores com magistério de nível médio ganham em torno de 2 a 4 salários, enquanto a maioria dos professores com licenciatura ganha em torno de 4 a 6 salários. Desta forma, constata-se que a formação impacta nas condições salariais dos professores.

TABELA 8 - SALÁRIO BRUTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

	Salário e Formação				Total
	De 1 a 2 salários	De 2 a 4 salários	De 4 a 6 salários	De 6 a 9 salários	
Ensino Médio Magistério		100			
Licenciatura - Matemática	2,9	5,9	64,7	26,6	100%
Licenciatura - Letras	2,9	32,4	44,1	20,6	100%
Ensino Superior - Outros		25	55	29	100%
Total	2,2	21,3	53,9	22,5	100%

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

É importante situar a análise das condições salariais dos docentes do Paraná na realidade do país, pois a média salarial dos professores difere nos Estados entre os professores que lecionam com a mesma habilitação nos mesmos níveis de ensino. No Distrito Federal, um professor recebe pelas suas funções o equivalente a 7,8 salários de 1.^a a 4.^a séries, 8,3 salários de 5.^a a 8.^a séries e 7,4 salários no Ensino Médio. Já na Paraíba a média salarial dos professores se apresenta da seguinte forma: 1,1 salários de 1.^a a 4.^a série, 2,1 salários de 5.^a a 8.^a série e 1,8 salários no Ensino Médio. Se a maioria dos professores da 8.^a série do estado do Paraná ganham em torno de 4 a 6 salários, isso indica que o salário desses professores não se situa entre os piores nem entre os melhores salários do país.

O fator salário incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa empobrecimento da vida pessoal e das relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. Um exemplo disso é que entre os professores que lêem mais livros sobre educação estão os que possuem ensino superior e que ganham de 4 a 6 salários (33,7%)¹⁷.

O estudo realizado pela UNESCO (2004) sobre o Brasil revelou outras situações que estão interligadas com os salários, por exemplo, a elevação do salário do professor aumenta a sua participação em eventos culturais. As menores proporções de frequência aos eventos culturais estão nas faixas de menor salário. E os professores que responderam participar de algum evento

¹⁷ SAEB do Paraná 2003.

assinaram ter acesso alguma vez por ano a maior parte dos eventos e locais listados: museus, teatros, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeos, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo e clubes. (UNESCO, 2004, p. 91)

Os professores devem gozar de salários dignos, tempo livre e carreiras profissionais que tornem a profissão docente tão atrativa como outras profissões que exigem o mesmo nível de qualificação. A desvalorização social da profissão pode levar muitos professores a abandonar a profissão, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula. A motivação social e pessoal é fator indiscutível para um melhor desempenho profissional

3.3.3 Situação funcional

À luz da legislação federal todos os profissionais de educação escolar, em particular, os das redes oficiais de ensino, que ingressam no serviço público por meio de concurso público de provas e títulos, são detentores de cargos públicos, e, por isso, têm incumbências enumeradas ou responsabilidades explicitadas pelo Estado. No inciso VII, do artigo 3.º da LDB, no âmbito dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o concurso público, consta como uma forma de valorização do profissional que trabalha no magistério oficial.

Com relação às escolas públicas, a política de ingresso dos professores por meio do concurso não se efetivou na totalidade. Na pesquisa, destacaram-se outras formas de contrato, além do concurso público: o professor celetista – aquele que trabalha sob o regime da CLT¹⁸; o professor prestador de serviço e outros – provavelmente aqueles que realizam seu trabalho via contrato provisório ou trabalho voluntário, que podem realizar o seu trabalho sem nenhum direito trabalhista, como licença médica, férias, 13.º salário etc. Nesse caso, esse professor com contrato precário e falta de

¹⁸ CLT A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é a principal norma legislativa brasileira referente ao Direito do trabalho e o Direito processual do trabalho.

estabilidade está presente nas escolas, sujeito a preencher aulas para as quais faltam professores e a lecionar em várias escolas em turnos diferentes.

Essa situação é visível no quadro de professores paranaenses. Os dados da pesquisa mostram que nas escolas públicas do Paraná apenas 56,3% de seus professores são estatutários. São professores concursados que têm cargos efetivos na rede de ensino. Verificou-se também a existência de 26,8% em regime CLT, 13,4% como prestadores de serviço por contrato temporário e 3,5% com outros vínculos. Esses números indicam que quase metade dos professores não são efetivos, o que contraria a LDB, que prevê a valorização do magistério. Esse número é expressivo, uma vez que esses professores estão vinculados ao setor público. Isso indica que a acelerada expansão do ensino não veio acompanhada do necessário aumento de concursos. Essa variável contribui para manter a rotatividade de professores e do número de professores com pouca ou nenhuma experiência.

Nesse contexto, 43,7% dos professores que trabalham com alunos de escolas públicas têm empregos precários. Em parte, sua presença pode ser explicada como um mecanismo de supressão das deficiências emergenciais que vão surgindo na rede, porém, não explica o percentual elevado que se apresenta. A não estabilidade funcional do professor numa escola dificulta a aquisição da competência pedagógica, pois professores estáveis acompanham as mudanças que ocorrem no processo, o que os obriga a uma constante adaptação e complementação da formação.

Todas essas formas de contrato precário contribuem para a fragmentação da categoria docente e a sua desvalorização. Além disso, essas situações interferem na qualidade do ensino. Como demonstra a tabela abaixo, 56,3% dos professores com estabilidade funcional estatutária estão com os alunos que tiveram melhores desempenhos. Se comparado com as outras situações funcionais, verifica-se um movimento inverso: 26,8% dos celetistas, 13,4% dos contratados temporários e 3,5% outros contratos estão com os alunos que ficaram com o desempenho abaixo da média.

TABELA 9 - SITUAÇÃO TRABALHISTA E O DESEMPENHO

Situação Trabalhista			
	EF - 8ª série		
	%	25% +	25% -
Estatutário	56,3	66,7	41,7
CLT	26,8	18,2	41,7
Contratado temporário	13,4	15,1	11,1
Outros	3,5		5,5
Total	100	100	100

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

Os professores que têm vínculo estatutário são os que têm salários melhores. Para análise dos dados seguintes foram agrupados¹⁹ os professores que trabalham de 30 a 40 horas semanais. A maioria dos professores que ganham de 6 a 9 salários e de 9 a 12 salários são estatutários. Veja a comparação: de 6 a 9 salários – 89,8% estatutário e 10,2% CLT – de 9 a 12 salários – 66,7% estatutários e 33,3% CLT. A maioria dos celetistas ganha em média de 2 a 4 salários, enquanto que a média dos estatutários é de 4 a 6 salários mínimos.

TABELA 10 - VÍNCULO TRABALHISTA E SALÁRIO

Vínculo trabalhista e salário					
	Estatutário	CLT	Prestador de Serviço por contrato temporário	outros	Total
Até 1 salário		40	40	20	
De 1 a 2 salários	75		25		100%
De 2 a 4 salários	28	47	21	4	100%
De 4 a 6 salários	63	30,4	3,7	3	100%
De 6 a 9 salários	89,8	10,2			100%
De 6 a 9 salários	66,7	33,3			100%

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

¹⁹ SAEB do Paraná 2003.

Então se pode concluir, por meio dos dados, que os professores estatutários e com melhores salários tiveram alunos com melhores desempenhos dos que os de outras formas de contratação.

Dos professores paranaenses que responderam ter outra atividade remunerada fora da educação, 42,3% são estatutários, 46,2% CLTs, 7,7% prestadores de serviço temporários e 3,8% exercem outro tipo de vínculo. São os professores regidos pela CLT que mais se dedicam a outra atividade remunerada fora da educação. No conjunto, essas ocupações complementares para complementar a renda reforçam a necessidade de melhores salários, para garantir maior tempo de dedicação ao magistério.

TABELA 11 - VÍNCULO TRABALHISTA E OUTRA ATIVIDADE QUE GERA RENDA

	Vínculo trabalhista				
	Estatutário	CLT	Prestador de Serviço por contrato temporário	outros	Total
Sim, na área da educação	47,1	47,1	5,9	0	100%
Sim, fora da educação	42,3	48,2	7,7	3,8	100%
Não	58	29,2	9,8	2,9	100%
Total	56	31,6	9,4	2,9	100%

FONTE: MEC/INEP/SAEB - 2003

O concurso público pode funcionar como estímulo, pois o recrutamento de docentes pelas instâncias governamentais ao mesmo tempo em que possibilita a seleção de pessoas capacitadas para o exercício da atividade docente cria uma estabilidade para aqueles que desejam seguir a profissão. Além do que o estabelecimento de padrões gerais da profissão docente propicia a definição de requisitos mínimos de formação e de competências para o exercício docente, ao mesmo tempo em que favorece a restauração da dignidade profissional, acompanhada ou não de política salarial compatível, com as suas funções.

O concurso se efetiva como um instrumento para a constituição da profissão docente e garantia de estabilidade que concorrem para a construção da experiência, também delimita os conhecimentos e a competência necessários para o exercício da profissão.

3.4 O SAEB E O PROFESSOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

O SAEB oferece informações sobre a formação, salário, carreira, tempo de serviço e condições de trabalho dos professores, mas essas variáveis, *per si*, não oferecem subsídios suficientes para analisar a relação do professor com a qualidade do ensino.

Por meio do SAEB as condições de trabalho são analisadas parcialmente. Por maior que as informações produzidas pelo SAEB sejam relevantes, quanto às questões relacionadas ao docente, o sistema de avaliação não oferece elementos interpretativos sobre os problemas sociais que os professores precisam encaminhar na escola, no seu dia a dia, como por exemplo: as campanhas para arrecadarem fundos para as escolas, trabalhos de combate e prevenção às drogas, ensinar os estudantes a produzir materiais caseiros de limpeza, etc.

Problemas sociais de diversas ordens influem de forma mais perversa nas escolas situadas em regiões pobres. Nesse cenário, o professor é desafiado a educar essa população, tarefa que, para ser desempenhada, acaba por incluir várias outras, como resolver problemas de alimentação e de doenças dos alunos, ajudá-los a superar problemas emocionais, orientá-los em relação ao comportamento sexual, trabalhar com a prevenção ao crime e às drogas, entre outros. Essas tarefas muitas vezes reduzem o tempo necessário do currículo.

Na ausência de políticas públicas que tomem os resultados como fonte para o provimento das necessidades apontadas, resulta ao professor e à escola, de forma criativa, contornar problemas, restringindo o seu tempo que deveria estar focalizado nas estratégias pedagógicas.

O SAEB também não informa sobre o tamanho da turma de atuação do professor. Também retira a autonomia dos professores e da escola quando direciona os conteúdos que serão cobrados nas avaliações e educa os gestores e professores a atrelar suas práticas às ações cobradas pelo do SAEB.

Também é ignorada pelo SAEB a avaliação da sobrecarga de atribuições impostas ao professor, concomitante ao seu ofício, que além das aulas, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender pais; organizar atividades extra-escolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem de alunos, cuidar do patrimônio, do material, dos recreios e locais de refeições.

Segundo Souza et al (2005) a ideia de cotejar o resultado encontrado pela avaliação com os objetivos propostos inicialmente, com o intuito de identificar problemas educacionais e reorientar o rumo do trabalho pedagógico nas diferentes classes, escolas, cidades, estados e regiões brasileiras, definitivamente, não faz parte ainda do pensamento sobre a educação neste país.

A metodologia adotada pelo SAEB não identifica todos os dados da realidade pedagógica de cada classe de aula e dos alunos avaliados, uma vez que os processos avaliativos aplicados em sistemas de ensino utilizam uma metodologia que nem sempre é condizente com o que acontece nos espaços educativos das escolas brasileiros. Porém, mesmo que os dados do SAEB tenham suas limitações, é inegável que este se efetiva, no momento atual, em um instrumento importante para avaliações educacionais.

Não se pretende, com as considerações aqui esboçadas, desprezar o valor da avaliação externa, mas potencializar a dimensão formativa e política da avaliação, a fim de oferecer subsídios para implementação de políticas educacionais mais adequadas às necessidades das escolas, dos alunos e dos professores.

Dessa forma, a avaliação pode cumprir o papel de articulação do Estado com a escola. A qualidade do ensino não depende apenas dos professores,

embora sejam estes que estejam em melhor posição para mediar as ações do Estado com as expectativas e necessidades.

Segundo Afonso (2000, p. 130),

a gestão da regulação e da emancipação é um processo extremamente complexo. Não depende apenas dos professores, embora sejam estes que estão em melhores condições de mediar as exigências do Estado e as expectativas e necessidades da Comunidade, sobretudo quando a autonomia profissional é posta ao serviço de projetos que aproveitam da autonomia relativa do próprio sistema educativo e das ambiguidades das políticas educativas.

A construção de uma avaliação que tenha como finalidade a emancipação implica na compreensão do papel da avaliação. Certamente os professores são peças fundamentais para o que se propõe a avaliação.

Avaliar o processo educacional é mais que avaliar o aluno, implica definir um conceito de qualidade de ensino. Para isto a construção de indicadores de qualidade é necessária. Além de padronizar as exigências nos resultados esperados dos alunos, que sejam padronizadas as condições de ensino ofertadas, assegurando, assim igualdade de condições de acesso ao conhecimento (SOUZA, et al, 2005).

Nesse sentido, identificar na análise dos dados dos professores a formação, a carreira, o salário e a experiência são elementos importantes que indicam as variáveis que apresentam impacto nos resultados e que devem ser acompanhadas da definição prévia e objetiva do padrão de qualidade e outras formas de avaliação que esclarecem melhor as condições necessárias para atingir os resultados esperados.

CONCLUSÃO

Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

As palavras em epígrafe de Boaventura de Souza Santos sinalizam para o grande desafio posto à escola pública. A luta pela igualdade no acesso à escola fundamental por parte de populações historicamente excluídas já foi quase totalmente superada. Agora a luta se constitui em torno da superação da diferença, qual seja, fazer com que os alunos que ingressam na escola em condições desiguais sejam tratados de modo diferente para que a qualidade dos resultados seja a mesma para todos. Isto é, seja realizada a dimensão democratizadora do direito à educação.

Tratar todos igualmente num sistema escolar desigual, em uma sociedade desigual, oferecendo oportunidades formais a todos os alunos, colabora para que os mais privilegiados tenham maiores chances de ter um melhor desempenho e possibilidades de ascender a uma educação de qualidade e a uma inserção social mais efetiva. (DUBET, 2004; SOARES & MAROTTA, 2009)

As análises realizadas nessa pesquisa acerca do princípio constitucional (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) e da garantia na LDB (art. 4.º, inciso IX) de padrão mínimo de qualidade do ensino dão respostas de que a mesma não se efetivou. Esta realidade pode ser constatada nos dados do SAEB/2003 do estado do Paraná, pois esses informam que há diferenças significativas entre os resultados da proficiência. As notas variam numa escala de 178,61 a 289,25 em língua portuguesa e de 210,70 a 312,46 em matemática.

Os resultados estudantis verificados no Estado do Paraná indicam uma realidade não igualitária, a partir da qual se pode afirmar que o direito à educação – com padrões mínimos, tendo a igualdade como princípio fundante da qualidade, conforme previsto na CF de 1988 – não se efetivou, ou seja, o mínimo ainda não foi garantido.

Sobre a garantia de padrões mínimos de qualidade, a reflexão de Dubet (2004, p. 546) contribui no sentido de entender que:

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades.

Com isso, o que fica claro que é a declaração do direito estabelecido no texto constituinte criou condições para a expansão do acesso à escola nestes últimos anos, mas que é necessário alcançar outras dimensões para a efetivação e legitimação desse direito, como a garantia de um padrão de qualidade definido pelas condições materiais e humanas que interferem no ensino.

Mesmo assim, “não podemos ignorar que essa igualdade de acesso supõe, na contramão da escola, uma grande redução das desigualdades sociais; nenhuma escola pode sozinha, criar uma sociedade mais igualitária” (DUBET, 2004).

Para que os alunos das classes populares realizem mais plenamente seus estudos, será necessário que tenham condições materiais adequadas, professores bem formados com boas condições de trabalho, infra-estrutura na escola e materiais didáticos adequados; para que todos aprendam a ler, será preciso maior tempo de aprendizagem nas escolas; para que os alunos tenham acesso à cultura, urge organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa ou nem tanto.

Cabe então, criar as condições de efetivação do princípio constitucional²⁰ do padrão de qualidade do ensino como nova dimensão do direito à educação (ARAÚJO & OLIVEIRA, 2003).

Para a garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade no acesso e na permanência na escola, é necessário oferecer condições escolares que são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Pois, uma educação de qualidade é resultado das condições

²⁰ (art. 206, inciso VII da Constituição Federal)

objetivas ofertadas aos sujeitos envolvidos na ação pedagógica do processo educativo. Portanto, a educação escolar se concretiza mediante as condições objetivas de todos os sujeitos que dela participam.

Dessa forma, falar em educação de qualidade abrange os aspectos e os meios que determinarão a sua qualidade, que incluem principalmente os alunos – os sujeitos que precisam aprender – e os professores – os sujeitos que ensinam, que são os responsáveis diretos pelo processo propriamente dito. Quando o professor tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade. Nesse sentido, qualificar suas condições de atuação é um dos desafios maiores apresentado ao sistema educacional.

Como mediador do processo educativo, o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada aos profissionais e também outras condições, tais como: estabilidade do corpo docente, tempo para estudos e realização do trabalho coletivo, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, carreira e salários condizentes com a importância do trabalho.

É fato notório que no nosso país existe insatisfação por parte dos professores com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação. Esta pesquisa, ainda que com limites, estudou o fator professor e sua relação com os resultados estudantis e apontou problemas ligados à formação, à carreira e ao salário. Essas variáveis mostraram influência para o alcance da qualidade do ensino. Verificou-se ainda que existe uma relação complexa entre as condições de qualidade do desempenho profissional com o resultado do processo educativo.

Dessa forma esta investigação teve o propósito de oferecer indicações que levassem a criar alternativas de solução para os problemas encontrados no processo educativo. Assim a pesquisa realizada permitiu identificar as seguintes questões relevantes em se tratando do perfil do professor de 8.^a série e a sua relação com a qualidade do ensino:

a) **Formação inicial:** em síntese, os dados apontam que a habilitação necessária exigida pela legislação específica, para todos os profissionais que

atuam nos anos finais da educação básica, não foi universalizada e o sistema escolar convive ainda com a inclusão de professores leigos. O problema da qualidade do ensino, em parte, pode estar atrelado à falta de profissionais habilitados nas áreas que lecionam, pois, 18,7% (Ensino Médio e Ensino Superior – Outros) dos professores tiveram alunos com o índice de proficiência menor que a média esperada no exame do SAEB. Confrontando a exigência da formação com o desempenho dos alunos, viu-se que dos professores (38,6%) licenciados em matemática, 56,3% tiveram uma interferência positiva sobre desempenho dos alunos da 8.^a série. Porém, provavelmente por outros fatores, esta informação se mostra contrária em relação aos professores licenciados em letras. Os professores (42,9%) licenciados em Letras tiveram mais alunos com resultados (55,6%) abaixo da média.

B) **Formação continuada:** dentre os pesquisados, 73% dos professores paranaenses afirmavam ter participado de alguma atividade de formação continuada. Esse percentual indica que a exigência legal (LDB art. 62) não está sendo cumprida totalmente pelos sistemas. Mas, como a pergunta é vaga e pouco especificada, não se pode avaliar o seu impacto no desempenho dos alunos. Professores com formação continuada estão distribuídos de modo equivalente entre os alunos dos dois níveis de desempenho avaliados. Nos 25% dos alunos com desempenho maior que o da média tem-se 75,8% de professores que declararam ter participado nos últimos anos em alguma atividade de formação continuada. Esse percentual é quase idêntico entre os alunos com desempenho abaixo da média, no caso 74,3%. 62% dos professores responderam que a formação continuada foi útil na sua prática, porém esses mesmos professores tiveram 65,5% dos alunos abaixo da média.

c) **Tempo de serviço:** os dados mostram que os professores com mais tempo de serviço tiveram maior interferência positiva sobre o desempenho dos alunos.

De fato, percebeu-se que à medida que aumenta o tempo de docência aumenta a concentração de resultados positivos de proficiência. Os melhores resultados correspondem ao maior tempo de docência, assim, tem-se que dos alunos dos professores com tempo de docência de 15 a 20 anos, 27,3%, obtiveram colocação no mais alto quartil, maior percentual de alunos nesta

faixa, e dos alunos de professores com mais de 20 anos, 24,2% obtiveram colocação neste mesmo quartil.

A pesquisa mostrou que o tempo de serviço dos professores na mesma escola varia entre menos de 1 ano (18,3%), de 1 a 2 anos (15,5%), 3 a 5 anos (21,1%), de 6 a 9 anos (23,9%) de 10 a 15 anos (12%), de 15 a 20 anos (8,5%) e mais de 20 anos (0,7%). Quanto à interferência do tempo de serviço na mesma escola, os dados mostraram que trabalhar de 6 a 9 anos e de 10 a 15 anos na mesma escola produziu um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos, 21,2% e 18,2% dos alunos que obtiveram desempenho acima da média tem professores de 6 a 9 anos e de 10 a 15 anos na mesma escola, respectivamente. Esses resultados confirmam a necessidade de estabilidade e lotação do professor em uma mesma unidade escolar.

d) **Salário:** no quesito salário, o SAEB 2003 indicou que a maioria dos docentes da 8.^a série no Paraná, tinha uma média salarial entre quatro e seis salários mínimos, esses professores somavam um percentual de 42,3%. Verificando a interferência destes no desempenho dos estudantes, percebe-se que os alunos desses professores obtiveram resultados equivalentes, ou seja, 39,4% alcançaram o primeiro quartil e 41,7% ficaram no último quartil, portanto, houve equilíbrio entre o número desses professores e o resultado dos alunos. Já, entre os professores pesquisados que ganham entre 1 e 2 salários, nenhum está com aluno que tenha obtido o nível mais alto dos quartis. Em contrapartida, dos professores que ganham de 6 a 9 salários, mesmo sendo eles apenas 23,2% do total de professores, 33,3% de seus alunos obtiveram grau de proficiência no mais alto quartil.

Os dados do SAEB também permitiram informar a média salarial dos professores cruzando a carga horária com a formação. Como critério, os professores foram classificados por carga de trabalho semanal, de 30 a 40 horas. Com essa carga horária de trabalho, preponderou a média salarial de 4 a 6 salários (53,9%) e, em segundo a média de 6 a 9 salários (22,5%). Relacionando o salário com a formação, os professores com magistério de nível médio ganham em torno de 2 a 4 salários, enquanto a maioria dos professores com licenciatura ganha em torno de 4 a 6 salários. Desta forma, constata-se que a formação impacta nas condições salariais dos professores e, por sua vez, estas condições nos resultados escolares.

e) **Carreira:** os dados da pesquisa mostram que as escolas públicas do Paraná tinham apenas 56,3% de professores estatutários. São professores concursados que têm cargos efetivos na rede de ensino. Verificou-se também a existência de 26,8% em regime CLT, 13,4% como prestadores de serviço por contrato temporário e 3,5% com outros vínculos. Nesse contexto, 43,7% dos professores que trabalham com alunos de escolas públicas têm empregos precários, o que é um percentual alarmante. Comparando a situação funcional com os resultados, 66,7% dos professores com estabilidade funcional estatutária estão com os alunos que tiveram melhores desempenhos. Se comparado com as outras situações funcionais, verifica-se um movimento inverso: 41,7% dos celetistas, 11,1% dos contratados temporários e 5,6% dos que tem vínculo por meio de outros contratos estão entre os alunos que ficaram com o desempenho abaixo da média. Também se verificou que os professores que têm vínculo estatutário são os que têm salários melhores. A maioria dos professores que ganha de 6 a 9 salários e de 9 a 12 salários são estatutários e a maioria dos celetistas ganha em média de 2 a 4 salários. Esses resultados confirmam a importância de um plano de carreira para a qualidade do ensino e indicam a urgência para superação dos contratos precários e instáveis.

De todo modo, a análise realizada a partir dos dados do SAEB de 2003 indica a necessidade de implementação, implantação e complementação das políticas públicas de profissionalização e de valorização do professor no que se refere a: formação inicial e continuada; plano de cargo, carreira e salário e garantia de condições de trabalho, conforme já estabelecido legalmente. Porém, a inexistência de um padrão claro de condições, a resistência dos mantenedores e os problemas de financiamento dificultam tal encaminhamento.

Uma escola de qualidade se efetiva mediante um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. A definição do que seja um ensino de boa ou de má qualidade passa pela relação direta entre a boa formação dos profissionais e adequadas condições de trabalho e o melhor desempenho dos alunos; ou seja, a qualificação docente e as condições de trabalho devem ser vistas como variáveis importantes no processo de efetivação do bom desempenho dos estudantes e, consequentemente, o efetivo alcance da qualidade.

Em relação ao trabalho do professor destaca-se também a garantia de horário específico na jornada de trabalho para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala. Esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, o atendimento de alunos e pais, enfim, a consecução dos objetivos da escola na ação pedagógica dos mesmos.

Outro elemento importante, relacionado aos resultados escolares, considerado positivo para aprendizagem dos alunos é lotação dos professores, por meio de concurso público, em somente uma escola; uma vez que esse fator permite que os docentes conheçam melhor e se dediquem mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

Em síntese, a efetivação de políticas de profissionalização e de valorização da profissão docente se constitui em estratégia principal na busca da educação de qualidade. Essas políticas permitem estabelecer um padrão qualitativo no que tange ao perfil docente: titulação e qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos. Tais expectativas baseiam-se na lógica da qualidade, decorrente da qualificação dos processos educativos para o alcance do produto educacional desejado.

Mesmo que os dados sejam limitados quanto às informações qualitativas acerca do professor, pode-se dizer que eles confirmam a situação de desqualificação e de desvalorização na qual os professores se encontram. As informações produzidas pela avaliação, mesmo com alcance reduzido, são importantes instrumentos para avaliação das políticas educacionais e para a própria escola avaliar, com todos os sujeitos envolvidos na sua prática. Os professores também devem avaliar os resultados da sua ação, mas, para isso, precisam ter condições de trabalho que o permitam.

A pesquisa também mostrou que o principal problema da avaliação externa reside na forma como os dados são analisados, lidos e interpretados, e do ponto de vista social e pedagógico adotado, o qual pode reduzir sua complexidade a uma mera classificação e culpabilização do professor.

A avaliação só tem sentido se tem o objetivo e a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Portanto, não vale à pena só avaliar e descrever os resultados, o avaliador tem que ter interesse em melhorar aquilo que não atende aos objetivos propostos para então tomar decisões que levem à melhoria dos resultados.

Na perspectiva da mera descrição, a avaliação pode se transformar em instrumento de desvalorização e de desqualificação dos professores, da escola e do processo educativo.

Nessa pesquisa, a análise dos dados do SAEB foi feita na perspectiva de que eles se constituam em importante meio de diagnóstico, a partir do qual se estabeleça uma comunicação entre a escola, os professores, os alunos, a sociedade e o Estado, como forma de regular a qualidade do processo e dos resultados.

Avaliar faz parte do contrato social da educação oferecida pelo Estado à sociedade. Nesse sentido, ela deve ser integrada ao conjunto das partes que compõem o processo educativo. Ela não deve ser algo prescrito, mas algo que deve ser construído por todos os envolvidos, ou seja, os indicadores avaliados devem ser definidos por todos, pois negando a participação, resta aos professores e demais profissionais das escolas prepararem os alunos para as provas padronizadas. Daí a necessidade de que o professor tenha a qualificação necessária para poder analisar, criticar e interpretar os dados.

Caso contrário, os avaliadores podem enfraquecer a legitimidade dos indicadores, levando, por exemplo, a considerar o professor como culpado de um problema que tem uma determinação mais ampla. Além do que, achar um culpado para a ineficácia da escola é simplificar o problema e desresponsabilizar o Estado, evitando analisar adequadamente a formação e as condições de trabalho dos professores. Desse modo, as avaliações não podem promover a concorrência e a competição entre escolas, alunos e professores, na busca por uma classificação honrosa, pois desse modo se perde a sua função social que é a de promover uma educação de mesma qualidade para todos, tendo em vista contribuir para a emancipação dos sujeitos.

À guisa de conclusão cabe ressaltar a reflexão já feita nessa pesquisa: a valorização e a profissionalização do magistério público não é uma questão

somente da profissão, ela envolve um conceito de educação de qualidade mais amplo. A qualidade do ensino é prescrita na CF como um direito de todos e dever do Estado, portanto, dela deriva também o direito da população de contar com profissionais valorizados e profissionalizados. Concomitante à garantia do padrão de educação de qualidade como um direito de todos, concorre a garantia de qualidade dos fatores que determinam o mesmo, nestes se incluem os profissionais da educação. Assim, a contribuição dessa pesquisa depende de investigações futuras que avaliem o avanço, a superação ou a permanência dos problemas revelados em 2003, por meio das indicações aqui apresentadas, utilizando dados posteriores do Sistema Nacional de Educação Básica e estudos de caso que permitam aprofundar as análises aqui realizadas.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A.. Piso Salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Retratos da Escola** / Escola de formação da confederação nacional dos trabalhadores em educação. V. 2, n.º 2/3, jan./dez. 2008 – Brasília: CNTE, 2007.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

BAZZO, V, L. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. IN. PERONI, V. BAZZO, V. L. PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2006.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BOBBIO, N. (1997b). **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro.

BONAMINO, A.; Franco, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 108, p. 101-132, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta e institui o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [HTTPS://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/](https://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/). Acesso em: nov. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, 1998 (on-line).

CALDAS, A. R. **DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE**: Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese de doutorado. UFPR, 2007. Orientadora: Maria de Fátima Quintal de Freitas.

CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Chile, 1992.

COELHO, M. M. **Vinte anos de avaliação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Rio de Janeiro, v. 16, n.º 59, p. 229-258. Abr./jun. 2008.

CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da e VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

DELORS, J.. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.

MORAES, M. C. M.(Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 24, n.º 85, dez. 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A.. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP. 2007.

Dubet, F. (2004). **O que é uma escola justa?** Cadernos De Pesquisa, 34 (123).

ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.), (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, H. C. L. . **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. [on-line]. 2002, vol.23, n.º 80, p. 136-167. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009.

FRIGOTTO, G. Reformas **educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90**. LINHARES, C. (org). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **SIGNIFICADO E DESAFIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** INTERNATIONAL WORKSHOP - WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS) "Education for All: A Challenge for Democracy and Human Rights" NEW DELHI – INDIA – 6-8 September 1991.

GATTI. B. A. **Formação de Professores e Carreira:** problemas e movimentos de renovação – 2.^a Ed. – Campinas, SP: autores associados, 2000. (Coleção de formação de professores).

GENTILI, P., (1995). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.), (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2.^a ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177.

GRAMSCI, A.. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Caderno de Cárcere**, Tradução. Paolo Nosella. São Paulo, 1989. Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual da AMPED.

HIPÓLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização:** sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA E CUNHA (orgs). Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2006.

JORBA, J. & SANMARTI, N. (2003). A Função Pedagógica da Avaliação. In **Avaliação como Apoio à Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e preposições. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, A. **As políticas de formação:** A constituição da identidade do professor sobrando. Educ. Soc. vol. 20 n. 68 Campinas Dec. 1999.

MEC. CNE/CP 009/2001 – **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

MEC. PDE : **Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

MEC. **Leia-me – SAEB 2003.** INEP, 2006.

MEC. **SAEB – 2005 Primeiros Resultados:** Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, Fev. 2007.

MEC. **Seminário internacional sobre desenvolvimento profissional de professores e garantia na qualidade na educação.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais, 1999.

MONFREDINI, I. **Profissão docente na instituição escolar a historicidade das práticas e culturas profissionais**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008. Editora UFPR.

NÓVOA, A.. O passado e o presente dos professores. Profissão professor. In: Nóvoa, A. (coord.). Porto, Portugal, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004

OLIVEIRA, D. A.. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 28, p. 5-23, abr. 2005.

MARIN, A. J. & SAMPAIO, M.M. F.. **PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS EFEITOS SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.º 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. Sérgio Lessa; Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo. Xamã, 2001.

PAUL, J.J; BARBOSA, Maria L. de O. **Qualidade docente e eficácia escolar**. Tempo soc. [online]. 2008, vol. 20, n.º 1, p. 119-133.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. IN PERONI, V. BAZZO, V, L. PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2006.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n.º 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, G. Consciência e a Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In **Profissão professor**, Nóvoa, A. (coord.). Porto, Portugal, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2.^a ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHEIBE, L. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. Educar, Curitiba, n.º 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

SHIROMA, E. O e EVANGELISTA, O.. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SCHWARTZMAN, S. Avaliações de novas gerações nas sociedades contemporâneas. (org) SOUZA, A, M. **Dimensões da Avaliação Educacional**, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 15 – 34.

SOARES, J. F. e MAROTTA L.. **Desigualdades no Ensino Fundamental Brasileiro**. V REUNIÃO ANUAL DA ABAVE. SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]. AVALIAÇÃO DE SISTEMA: A SUPERAÇÃO DA COMPETIÇÃO/ COMPARAÇÃO E A SUA UTILIZAÇÃO PARA DIAGNÓSTICO E TOMADA DE DECISÃO Ed. da UFPR. 2005, p. 23-32. 42 p. – (Gestão e avaliação da escola pública; 4).Disponível em:http://portal.mec.gov.br/escoladegestores/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u2_saibamais1.pdf

SOUZA, S. Z. L. e OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. vol. 24, nº 84. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, setembro 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

UNICEF. **Plano de Ação em Educação, adotados por chefes de Estados e Governos**. 1990. Disponível no site: <http://www.oei.es/xicumbredepor.htm>.

VEIGA, I. P. **A. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**. II Colóquio Formação de Educadores, Salvador, UNEB, 15-17 maio/2006. Disponível. www.didateca.org/ILMA%20VEIGA.doc

VIANNA, H. M. **Avaliações em Debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2003.

WASELFISZ, J. **O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1.º grau**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, FCC, n. 4, p. 65-72, 1991.

WEBER, S. **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.º 85, p. 1.125-1.154, dezembro 2003, 1149, disponível em: <http://www.ced>

ANEXO – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**QUESTIONÁRIO****1. SEXO:**

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE:

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Magistério Superior (Escola Normal Superior).
- (H) Ensino Superior – Outros.

5. SE VOCÊ FEZ CURSO SUPERIOR, DE QUE FORMA ELE FOI REALIZADO?

- (A) Presencial.
- (B) Semipresencial.
- (C) À distância.

6. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.

- (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
- (B) Não. **(Passe para a questão 9.)**

8. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Sim, muito.
- (B) Sim, pouco.
- (C) Não contribuiu.

9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

11. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É PROFESSOR DESTA TURMA?

- (A) Desde o início das aulas.
- (B) De 6 a 8 meses.
- (C) De 3 a 5 meses
- (D) De 1 a 2 meses.
- (E) Há menos de 1 mês.

12. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

13. EM QUAL(IS) TURNO(S) VOCÊ TRABALHA? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

- (A) Matutino.
- (B) Vespertino.
- (C) Noturno.

14. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares.)

- (A) Até 10 horas-aula.
- (B) De 10 a 20 horas-aula.
- (C) De 20 a 30 horas-aula.
- (D) De 30 a 40 horas-aula.
- (E) Mais de 40 horas-aula

15. QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?

- (A) Até 4 horas semanais.
- (B) De 4 a 8 horas semanais.
- (C) 8 horas ou mais.

16. DURANTE A SEMANA, QUANTAS HORAS VOCÊ DEDICA, FORA DA ESCOLA, A ATIVIDADES RELACIONADAS AO SEU TRABALHO COMO PROFESSOR (Por exemplo, corrigindo provas, etc.)?

- (A) Até 4 horas semanais.
- (B) De 4 a 8 horas semanais.
- (C) De 8 a 12 horas semanais.
- (D) Mais de 12 horas semanais.

17. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Estatutário.
- (B) CLT.
- (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
- (D) Prestador de serviço sem contrato.
- (E) Outros.

18. ALÉM DO MAGISTÉRIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE GERA RENDA?

- (A) Sim, na área de educação.
- (B) Sim, fora da área de educação.
- (C) Não.

19. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como professor(a)).

- (A) Até R\$ 240,00.
- (B) De R\$ 241,00 a R\$ 480,00.
- (C) De R\$ 481,00 a R\$ 960,00.
- (D) De R\$ 961,00 a R\$ 1440,00.
- (E) De R\$ 1441,00 a R\$ 2160,00.
- (F) De R\$ 2161,00 a R\$ 2880,00.
- (G) De R\$ 2881,00 a R\$ 3840,00.
- (H) Mais de R\$ 3840,00.

20. QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) Até R\$ 240,00.
- (B) De R\$ 241,00 a R\$ 480,00.
- (C) De R\$ 481,00 a R\$ 960,00.
- (D) De R\$ 961,00 a R\$ 1440,00.
- (E) De R\$ 1441,00 a R\$ 2160,00.
- (F) De R\$ 2161,00 a R\$ 2880,00.
- (G) De R\$ 2881,00 a R\$ 3840,00.
- (H) Mais de R\$ 3840,00.

VOCÊ COSTUMA LER: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

- (A) Sempre ou quase sempre
- (B) De vez em quando
- (C) Nunca ou Quase Nunca

21. Livros sobre educação. (A) (B) (C)

22. Outros livros (literatura em geral). (A) (B) (C)

23. Livros de histórias infantis. (A) (B) (C)

24. Revistas especializadas na sua área. (A) (B) (C)

25. Jornais ou revistas de informação geral. (Veja, Isto É, Época, etc.)

(A) (B) (C)

26. Revistas em quadrinhos. (A) (B) (C)

27. Outras revistas. (A) (B) (C)

28. Outros (A) (B) (C)

RELATIVAMENTE ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, INDIQUE A SUA POSIÇÃO:

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) **Concordo** (B) **Discordo**

29. Sinto que sou parte importante desta escola. (A) (B)
 30. Participo das decisões educacionais desta escola. (A) (B)
 31. Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho. (A) (B)
 32. Tenho plena confiança profissional no(a) diretor(a). (A) (B)
 33. Os materiais pedagógicos necessários ao meu trabalho estão disponíveis nesta escola. (A) (B)
 34. As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar. (A) (B)
 35. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola. (A) (B)
 36. O diretor implementa regras claras de conduta escolar e me apoia quando necessário. (A) (B)
 37. Existe um clima de cooperação entre os professores desta escola. (A) (B)
 38. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras. (A) (B)
 continua...

QUESTIONÁRIO

**RELATIVAMENTE ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, INDIQUE A SUA POSIÇÃO:
 (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

(A) **Concordo** (B) **Discordo**

39. A indisciplina de estudantes desta escola dificulta o meu trabalho de ensinar. (A) (B)
 40. O (a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos. (A) (B)
 41. Sinto-me seguro, pessoalmente, antes, durante e após o meu trabalho nesta escola. (A) (B)
 42. O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas. (A) (B)

43. O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola. (A) (B)

**SE VOCÊ NÃO ENSINA MATEMÁTICA, PASSE PARA A PERGUNTA 54
 AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA TÊM POSSIBILITADO
 AOS ALUNOS DESTA TURMA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

- (A) Sempre ou quase sempre
 (B) De vez em quando
 (C) Nunca ou Quase Nunca

44. Fazer exercícios para automatizar procedimentos.
 (A) (B) (C)

45. Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.
 (A) (B) (C)

46. Falar sobre soluções de problemas discutindo os caminhos usados para encontrá-las.

(A) (B) (C)

47. Gravar as regras que permitem obter respostas certas dos cálculos e problemas.

(A) (B) (C)

48. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.

(A) (B) (C)

49. Interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.

(A) (B) (C)

50. Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.

(A) (B) (C)

51. Experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.

(A) (B) (C)

(B)

52. Aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.

(A) (B) (C)

53. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, analisar, explorar, discutir, manipular, etc.) para resolver o problema.

(A) (B) (C)

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) PROPOSTAS EM SALA DE AULA TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS DESTA TURMA:

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) Sempre ou quase sempre

(B) De vez em quando

(C) Nunca ou Quase Nunca

54. Copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro negro ou lousa).

(A) (B) (C)

55. Conversar sobre textos de jornais e revistas.

(A) (B) (C)

56. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.

(A) (B) (C)

57. Automatizar o uso de regras gramaticais.

(A) (B) (C)

58. Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.

(A) (B) (C)

59. Ler e discutir contos, crônicas, poesias ou romances.

(A) (B) (C)

60. Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.

(A) (B) (C)

61. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões. (

A) (B) (C)

QUESTIONÁRIO

62. VOCÊ PASSA LIÇÃO DE CASA?

(A) Sim.

(B) Não. **(Passe para a questão 64.)**

63. VOCÊ CORRIGE A LIÇÃO DE CASA?

(A) Sim, em sala de aula junto com os alunos.

(B) Sim, sozinho tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos.

(C) Sim, e depois entrega os resultados aos alunos.

(D) Não corrige.

64. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER NESTA TURMA, NESTE ANO?

(A) Menos de 40%.

(B) Entre 40% e 60%.

(C) Entre 60% e 80%.

(D) Mais de 80%.

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA:

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) Sim, utilizo

(B) Não utilizo porque não acho necessário

(C) Não utilizo porque a escola não tem, mas acho necessário

65. Computadores.

(A) (B) (C)

66. Internet.

(A) (B) (C)

67. Fitas de vídeo.

(A) (B) (C)

68. Jornais e revistas informativas.

(A) (B) (C)

69. Livros de consulta para os professores.

(A) (B) (C)

70. Livros de leitura.

(A) (B) (C)

71. Livros didáticos.

(A) (B) (C)

72. Retroprojektor.

(A) (B) (C)

73. Mimeógrafo.

(A) (B) (C)

ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DESTA TURMA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) Concordo (B) Discordo

74. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.

(A) (B)

75. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades dos alunos.

(A) (B)

76. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.

(A) (B)

77. Encontram-se na escola que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

(A) (B)

78. Estão relacionadas ao não cumprimento do conteúdo curricular.

(A) (B)

79. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.

(A) (B)

80. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.

(A) (B)

81. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.

(A) (B)

82. Originam-se no meio em que o aluno vive.

(A) (B)

83. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.

(A) (B)

84. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.

(A) (B)

85. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.

(A) (B)

86. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.

(A) (B)

87. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.

(A) (B)

QUESTIONÁRIO

QUANTOS DOS SEUS ALUNOS, NESTA TURMA, VOCÊ ACHA QUE:

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) Quase todos os alunos

(B) Um pouco mais da metade dos alunos

(C) Um pouco menos da metade dos alunos

(D) Poucos alunos

(E) Não sei

88. Concluirão o Ensino Fundamental (8ª série). (A) (B) (C) (D) (E)

89. Concluirão o Ensino Médio. (A) (B) (C) (D) (E)

90. Entrarão na universidade. (A) (B) (C) (D) (E)

91. Serão cidadãos conscientes e participativos. (A) (B) (C) (D) (E)

92. Terão sucesso na vida. (A) (B) (C) (D) (E)

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA TURMA:
FATOS SIM NÃO

93. Você foi vítima de atentado à vida? (A) (B)

94. Você foi ameaçado por algum aluno? (A) (B)

95. Você foi agredido verbalmente por algum aluno? (A) (B)

96. Você foi agredido fisicamente por algum aluno? (A) (B)

97. Você foi vítima de furto? (A) (B)

98. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)? (A) (B)

99. Alunos frequentando as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica? (A) (B)

100. Alunos frequentando as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas? (A) (B)

101. Alunos frequentando as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes, etc.)? (A) (B)

102. Alunos frequentando as suas aulas portando arma de fogo? (A) (B)

103. VOCÊ ESTÁ SATISFEITO (A) COM SUA PROFISSÃO DE PROFESSOR?

(A) Sim.

(B) Não.

104. POR QUANTO TEMPO VOCÊ AINDA PLANEJA CONTINUAR ENSINANDO? (Marque apenas UMA opção)

(A) Enquanto fisicamente eu for capaz.

(B) Até completar o meu tempo para aposentadoria.

(C) Continuarei ensinando até que apareça algo melhor.

(D) Certamente deixarei a profissão em dois anos.

105. VOCÊ PRETENDE MUDAR DE ESCOLA?

(A) Sim.

(B) Não.

106. VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM SEU SALÁRIO COMO PROFESSOR(A)?

(A) Sim.

(B) Não.

107. ALGUMAS VEZES, NO ÚLTIMO ANO, VOCÊ SENTIU QUE É PERDA DE TEMPO TENTAR DAR O MELHOR DE SI PARA SER UM BOM PROFESSOR?

(A) Sim.

(B) Não.

QUESTIONÁRIO

108. SE VOCÊ PUDESSE VOLTAR ATRÁS NO TEMPO, VOCÊ FARIA OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO NOVAMENTE?

(A) Sim.

(B) Não.

109. SE SEU FILHO OPTASSE POR SEGUIR A CARREIRA DE MAGISTÉRIO, VOCÊ FICARIA SATISFEITO (A)?

(A) Sim.

(B) Não.

A SEGUIR APRESENTAMOS QUESTÕES SOBRE VOCÊ E SEU TRABALHO. LEIA CADA UMA DAS FRASES E MARQUE, ENTRE AS ALTERNATIVAS () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7, O VALOR QUE LHE PARECER MAIS APROPRIADO À SUA REALIDADE, SENDO QUE O 1 SIGNIFICA “DISCORDO TOTALMENTE” OU “NÃO SE APLICA A MIM”, AUMENTANDO PROGRESSIVAMENTE O GRAU DE CONCORDÂNCIA ATÉ O OUTRO EXTREMO, ONDE O 7 SIGNIFICA “CONCORDO TOTALMENTE”.

QUESTÕES SOBRE O TRABALHO Níveis de Concordância

110. Eu me sinto muito cheio de energia.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

111. Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

112. Sinto que a minha clientela me culpa por alguns dos seus problemas.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

113. Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

114. Eu me sinto como se estivesse no final do meu limite.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

115. No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

116. Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

117. Eu me sinto frustrado com meu trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

118. Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

119. Eu me sinto esgotado com meu trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

120. Posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

121. Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

122. Sinto que trato algumas pessoas da minha clientela como se fossem objetos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

123. Sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

124. Trato de forma adequada os problemas da minha clientela.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

125. Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

126. Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

127. Posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

128. Acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

129. Acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

130. Não me importo realmente com algumas pessoas da minha clientela.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

131. Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

132. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB?

(A) Sim.

(B) Não.

LEONÁRIO

EXCLUSIVAMENTE PARA PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

133. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

(A) Sim, todos têm.

(B) Sim, a maioria tem.

(C) Sim, metade da turma tem.

(D) Sim, menos da metade da turma tem.

(E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

134. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

(A) Sim.

(B) Não.

135. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NESTA TURMA, FOI CONSULTADO O “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS” DA SEF/MEC?

(A) Sim.

(B) Não.

136. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NESTA TURMA?

(Escolha apenas UMA alternativa de resposta)

- (A) Escolhi junto com outros professores.
- (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolheu depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
- (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheram sozinhos.
- (D) O diretor escolheu sozinho.
- (E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.
- (F) Não sei como este livro foi escolhido.
- (G) Não utilizo livro didático nesta turma.

137. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- (A) Sim.
- (B) Não.

138. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NESTA TURMA?

- (A) Ótimo.
- (B) Bom.
- (C) Razoável.
- (D) Ruim.